

Amalia Borges Dário

**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO E DA EVASÃO
ENTRE DISCENTES COTISTAS E NÃO COTISTAS.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Administração Universitária.

Orientador: Prof. Dr. Rogério da Silva Nunes.

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Dário, Amalia Borges

Avaliação do desempenho acadêmico e da evasão entre discentes cotistas e não cotistas / Amalia Borges Dário; orientador, Rogério da Silva Nunes, 2017.

111 p.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Administração Universitária. 2. Avaliação. 3. Ensino Superior. 4. Ações Afirmativas. 5. Cotas. I. Nunes, Rogério da Silva. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. III. Título.

Amalia Borges Dário

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO E DA EVASÃO ENTRE DISCENTES COTISTAS E NÃO COTISTAS.

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 10 de julho de 2017.

Prof.^a Alessandra de Linhares Jacobsen, Dr.^a
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Rogério da Silva Nunes, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Alexandre Marino Costa, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Bernardo Meyer, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Injusto seria tomarmos a ordem dos agradecimentos como grau de importância. Por isso, independente da disposição dos parágrafos, afirmo que todos os envolvidos me despertam imensa gratidão. Desde já, muito obrigada.

Aos que tornaram materialmente viável este estudo, cabe o primeiro agradecimento: Beto (Roberto Tagliari Hoffmann) e Marcelo Menezes Reis. Sem vocês absolutamente nada disso seria possível. Obrigada pela disposição, atenção e, sobretudo, paciência.

Aos amigos do trabalho – não apenas colegas -, que além do auxílio com o tema e discussões, foram os principais entusiastas do meu ingresso na pós-graduação. Obrigada pelo apoio durante esses últimos meses e pelas inúmeras vezes que me cobriram no trabalho para eu desenvolver esse estudo.

Ao meu orientador que, com muita paciência e delicadeza, desarmou minhas relutâncias e lapidou este trabalho. Obrigada pelos conselhos e indicações.

Aos familiares pelo habitual apoio, paciência e suporte. Obrigada por permanecerem sempre comigo.

Ao meu amor por compartilhar as mesmas convicções. Obrigada pelo apoio, risadas e incentivo desse período.

Não deixem que se apague o seu fogo
insubstituível, fagulha por fagulha, nos
pântanos do desespero do ‘mais ou menos’,
do ‘não é bem isso’, do ‘ainda não’, do ‘de
jeito nenhum’. Não deixem morrer o herói
que vive em suas almas, solitário e frustrado
por nunca ter conseguido atingir a vida
merecida. Examinem sua estrada e a natureza
de sua luta. O mundo que vocês desejavam
pode ser conquistado: ele existe, é real, é seu.

(Ayn Rand, 1957)

RESUMO

Diante da importância dos processos avaliativos em políticas públicas e da escassa investigação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), definiu-se como objetivo de estudo analisar o desempenho acadêmico e a evasão dos discentes cotistas e não cotistas da UFSC ingressantes entre 2013 e 2016. Para isso, esta pesquisa foi delineada sob dois critérios básicos: quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva, e quanto aos meios, classifica-se como estudo bibliográfico, documental e estudo de caso. Utilizou-se a abordagem quantitativa. Os dados foram disponibilizados pela Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação, aplicando-se como delimitação: ingressantes nos cursos presenciais de graduação do Campus Florianópolis entre 2013 e 2016, forma de ingresso, situação acadêmica e índice de aproveitamento acumulado (IAA). Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2017. Atingiu-se uma população de 18.015 ingressantes. Os resultados sugerem que existe diferença entre os grupos cotistas e não cotistas. Em relação ao desempenho, os acadêmicos ingressantes na instituição sem acesso diferenciado apresentam desempenho superior. Entretanto, quando a avaliação recai sob a população segmentada nos centros do Campus Florianópolis, na maioria deles a diferença é menor do que 0,50 pontos. No tocante à evasão, identificou-se que o fenômeno tende a ocorrer, em maior grau, depois do primeiro ano de ingresso. Foi também constatado o índice geral de evasão: 15,12%. Entre os acadêmicos cotistas e não cotistas, a manifestação do fenômeno evasão também se mostrou diferente. Os ingressantes sem acesso diferenciado na instituição parecem evadir em maior grau do que os acadêmicos ingressantes por meio de reserva de vagas (cotas). No entanto, a depender do centro sob análise, esta manifestação se inverte. A partir do cenário identificado, percebeu-se que as ações da gestão universitária necessitam ser realizadas de forma individual a cada realidade de centro. Isto porque uma política institucional uniforme não abarcaria as diferentes realidades demonstradas no estudo. Sugere-se que uma política institucional de acompanhamento e monitoramento seja traçada.

Palavras-chave: Avaliação. Cotas. Desempenho acadêmico. Evasão. Administração universitária.

ABSTRACT

Given the importance of evaluation processes in public policies and scarce research at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), this study aims to analyze the academic performance and the evasion of quota and non-quota students from the UFSC between 2013 and 2016. This is a quantitative cross-sectional observational study. It is a research of descriptive nature, and as to means, it is classified as a bibliographic, documentary and case study. The data were made available from the Superintendence of Electronic Governance and Information and Communication Technology, applying as delimitation: students entering the undergraduate courses of the Campus Florianópolis between 2013 and 2016, entry form, academic status and academic performance index (IAA). Data were collected in the first half of 2017. A population of 18,015 new entrants was reached. The results suggest that there is a difference between the quota and non-quota groups. Regarding performance, the students entering the institution without differentiated access present superior performance. However, when the evaluation falls under the segmented population in the Campus Florianópolis centers, in most of them the difference is less than 0.50 points. About evasion, it was identified that the phenomenon tends to occur, to a greater degree, after the first year of entry. The overall rate of evasion was also observed: 15.12%. Among the quota and non-quota scholars, the manifestation of the evasion phenomenon was also different. The incomers without differentiated access in the institution seem to evade to a greater degree than the incoming scholars by quotas. However, depending on the center under analysis, this manifestation is reversed. From the identified scenario, it was noticed that the actions of the university management need to be carried out of individual form to each reality of center. This is because a uniform institutional policy would not cover the different realities demonstrated in the study. It is suggested that an institutional policy of accompaniment and monitoring be drawn up.

Keywords: Evaluation. Quotas. Academic performance. Evasion. University management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAGR – Controle Acadêmico da Graduação

CPA – Comissão Própria de Avaliação

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

FI – Frequência insuficiente

Fies – Fundo de Financiamento Estudantil

IAA – Índice de aproveitamento acumulado

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
Econômico

PAA – Programa de Ações Afirmativas

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

ProUni – Programa Universidade para Todos

SeTIC – Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da
Informação e Comunicação

SiSU – Sistema de Seleção Unificada

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Categorias de agregação da forma de ingresso na UFSC para efeito de análise entre os grupos cotistas e não cotistas.	47
Quadro 2- Categorias de agregação das situações acadêmicas para efeito de análise entre os grupos cotistas e não cotistas.	48
Quadro 3 – Evolução das normativas de Política de Ações Afirmativas da UFSC.	54
Quadro 4- Distribuição da reserva de vagas (cotas) na UFSC após sanção da Lei nº. 12.711/2012.	56
Quadro 5- Reserva de vagas (cotas) aos povos indígenas na UFSC.	57
Quadro 6 – Cursos de graduação presencial do Campus Florianópolis no período de 2013 a 2016.	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência de discentes distribuídos por Centro e gênero do Campus Florianópolis entre 2013 e 2016.....	61
Gráfico 2 – Relação entre número de discentes cotistas e não cotistas por ao ano e semestre de ingresso.	63
Gráfico 3 - Relação entre número de discentes por forma de ingresso, ano e semestre de ingresso.	64
Gráfico 4 – Probabilidade normal do índice de aproveitamento acumulado (IAA) da população ingressante na UFSC por meio do concurso vestibular entre 2013 e 2016.	66
Gráfico 5 – Medidas descritivas do IAA (média e mediana) de cada Centro.....	71
Gráfico 6 – Comparação entre a mediana do IAA dos ingressantes por meio da ampla concorrência e das cotas.	75
Gráfico 7 – Percentuais de evasão, entre os ingressantes de 2013 a 2016, em cada Centro do Campus Florianópolis.	80
Gráfico 8 – Índice de evasão, por centro, dos acadêmicos cotistas e não cotistas.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição dos discentes ingressantes no Campus Florianópolis, entre 2013 e 2016, por centro e gênero.	60
Tabela 2 – Distribuição dos discentes por forma de ingresso no Campus Florianópolis, entre 2013 e 2016.	62
Tabela 3 – Distribuição dos discentes ingressantes no Campus Florianópolis, entre 2013 e 2016, a partir das situações acadêmicas e gênero.	65
Tabela 4 – Medidas de síntese do IAA da população ingressante no Campus Florianópolis por meio de concurso vestibular entre 2013 e 2016.	67
Tabela 5 - Medidas de síntese do IAA por Centro do Campus Florianópolis para os ingressantes por meio de concurso vestibular entre 2013 e 2016.	69
Tabela 6 – Vinte e um cursos com os maiores IAA médio do Campus Florianópolis.	71
Tabela 7- Vinte e um cursos com os menores IAA médio do Campus Florianópolis.	72
Tabela 8 – Desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas ingressantes no Campus Florianópolis entre 2013 e 2016.	74
Tabela 9 – Mediana do IAA entre cotistas e não cotistas.	75
Tabela 10 – Índice de evasão por ano de ingresso.	79
Tabela 11 – Frequência de discentes evadidos por Centro do Campus Florianópolis entre os ingressantes de 2013 e 2016.	79
Tabela 12 - Vinte e um cursos de graduação presencial com os menores índices de evasão do Campus Florianópolis.	81
Tabela 13 – Vinte e um cursos de graduação presencial com os maiores índices de evasão do Campus Florianópolis.	82
Tabela 14 – Distribuição dos discentes evadidos por forma de ingresso.	83
Tabela 15 – Índices de evasão dos centros conforme forma de ingresso.	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 OBJETIVO GERAL	25
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
1.3 JUSTIFICATIVA	25
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	27
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 GESTÃO UNIVERSITÁRIA	29
2.2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	31
2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS	35
2.3.1 Política de cotas para acesso ao ensino superior	38
2.4 EVASÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR	39
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.1 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	46
3.2 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	47
3.3 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS	49
3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	50
4 RESULTADOS	53
4.1 A UFSC E SUAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	53
4.2 PERFIL DOS INGRESSANTES NO CAMPUS FLORIANÓPOLIS	57
4.3 DESEMPENHO ACADÊMICO	65
4.3.1 O desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas	73
4.4 EVASÃO	78
4.4.1 A evasão entre cotistas e não cotistas	83
4.5 AVALIAÇÃO E INTERVENÇÕES NA POLÍTICA DE COTAS	86
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A - FREQUÊNCIA DOS INGRESSANTES NO CAMPUS FLORIANÓPOLIS POR GÊNERO E CURSO	101
APÊNDICE B – FREQUÊNCIA DE EVASÃO NO CAMPUS FLORIANÓPOLIS POR CURSO DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL	106
APÊNDICE C - MEDIDAS DE SÍNTESE DO IAA POR CENTRO E FORMA DE INGRESSO	110

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, durante as últimas décadas, houve um amplo crescimento do número de vagas no ensino superior. Em 1991, o número de matrículas na educação superior era de 1.565.056. Passou para 4.880.381 em 2007 - um crescimento acima de 311% (INEP, 2008). Essa expansão trouxe, além do maior número de matrículas nas instituições de ensino superior (IES), a necessidade do aprimoramento da gestão universitária, sobretudo, frente à limitação dos recursos.

Este crescimento nominal foi oportunizado por diversas políticas de acesso: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); Sistema de Seleção Unificada (SiSU); Programa Universidade para Todos (ProUni); Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior; Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e Políticas de Ações Afirmativas. Além do acesso, algumas dessas ações visam também reduzir desigualdades sociais estabelecidas historicamente no Brasil; como é o caso das políticas afirmativas.

Nesse cenário, as políticas de ações afirmativas propõem-se, em caráter provisório, incentivar grupos historicamente desfavorecidos no intuito de reparar a exclusão socioeconômica vivenciada por eles. Isto é, apresentam natureza compensatória (reparatória). Essas ações devem proporcionar a diversificação de culturas e uma maior representatividade aos grupos minoritários, além de defender o multiculturalismo (SOUZA e BRANDALISE, 2016).

As cotas, política que reserva vagas para um grupo que se pretende promover para ingresso no ensino superior público, foram convertidas em política pública nacional em 2012 a partir da Lei nº. 12.711. Entretanto, iniciativas começaram desde 2003 pela pioneira postura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em 2008 essa ação já era realidade em mais de 20 universidades federais (MIELKI, BIONDI, *et al.*, 2008).

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a política de cotas foi estreada no vestibular de 2007 para os ingressantes em 2008, contudo sua discussão começou na instituição em 2001 (UFSC, 2007; MIELKI, BIONDI, *et al.*, 2008). Para o período de 2008 a 2012, enquanto a política de cotas não era nacionalmente compulsória, a UFSC destinava 30% das vagas do vestibular, em cada curso, para candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas (20%) e para candidatos autodeclarados negros que cursaram integralmente o ensino fundamental e médio em

instituições públicas (10%). Também era ofertado acesso diferenciado aos candidatos pertencentes aos povos indígenas (UFSC, 2007).

Em 2012, a partir da publicação da Lei nacional de cotas, ficou determinado que todas as instituições federais de educação superior devem reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que, deste percentual, 50% (cinquenta por cento) deve ser reservado aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita (BRASIL, 2012).

Essa política nacional, apesar de instituída em 2012, deveria ocorrer de forma gradativa, conforme supracitada lei:

As instituições [...] deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral [...].

Nesse novo cenário do ensino superior, mais exigente e competitivo, a gestão universitária - apesar do seu forte aspecto político (PASCUCI, MEYER JUNIOR, *et al.*, 2016) - carece de dados institucionais para alicerçar suas decisões a fim de viabilizar o melhor uso de seus recursos. Dessa forma, a avaliação de suas políticas exerce papel essencial nesse processo, haja vista ser um instrumento para a melhoria da eficiência dos gastos, da qualidade da gestão e do controle social alcançado por meio da publicidade (RAMOS e SCHABBACH, 2012).

Para Costa e Castanhar (2003, p. 972), o propósito da avaliação é orientar os gestores na tomada de decisão, “orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa”. Nessa perspectiva, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2006) aponta que as pressões ocasionadas pelos sistemas de avaliação podem gerar mudanças comportamentais e de gestão nas IES. Além disso, o processo avaliativo proporciona à instituição autoconhecimento, oferecendo dados para repensar e redesenhar seus processos.

Não obstante, em que pesem diversos estudos desenvolvidos na área de avaliação do ensino superior referente ao desempenho acadêmico e evasão (p.ex. DAVOK, BERNARD, 2016; PEIXOTO *et al.*, 2016; QUEIROZ *et al.*, 2015; TRESOLDI *et al.*, 2015), os gestores da educação superior demandam informações e diagnósticos

relacionados às importantes transformações ocorridas nas últimas décadas para a tomada de decisão. Apesar da dificuldade em generalizar os achados em virtude das diferenças metodológicas adotadas, a avaliação institucional dos programas é importante para auxiliar a gestão universitária.

Assim, diante da importância dos processos avaliativos em políticas públicas e da escassa investigação objetiva acerca do desempenho e da evasão na UFSC, depara-se com o seguinte problema de pesquisa: qual o comportamento dos discentes cotistas e não-cotistas da UFSC em relação ao desempenho acadêmico e à evasão?

1.1 OBJETIVO GERAL

Visando responder à questão de pesquisa, definiu-se como objetivo de estudo analisar o desempenho acadêmico e a evasão dos discentes cotistas e não cotistas da UFSC ingressantes entre 2013 e 2016.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para atingir o objetivo geral, a pesquisa foi complementada com os objetivos específicos estabelecidos a seguir:

- a) Apresentar o índice de evasão dos grupos cotistas e não cotistas;
- b) Identificar o índice de aproveitamento acumulado dos grupos cotistas e não cotistas;
- c) Comparar, entre os Centros da UFSC, os índices de evasão e de aproveitamento acumulado dos grupos cotistas e não cotistas;
- d) Propor intervenções institucionais subjacentes à política de cotas.

1.3 JUSTIFICATIVA

A obrigatoriedade nacional de implantação de reserva de vagas (política de cotas) no ensino superior público ocorreu em 2012, a partir da sanção da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Embora a compulsoriedade tenha ocorrido nesse ano, a UFSC já praticava sua pioneira política institucional desde 2008. Por falta de compatibilidade entre o banco de dados da política institucional e da política nacional,

este trabalho adotou para período de análise os anos de 2013 a 2016, atingindo apenas a política nacional de reserva de vagas na UFSC.

A instituição não realizou avaliação objetiva acerca da política de cotas após a sanção da supracitada lei, tampouco conduziu estudos para verificar a situação da nova ação introduzida. Em 2009 foi publicado um estudo preliminar com dados da instituição apresentando “indícios presentes nos primeiros resultados do Programa” (TRAGTENBERG, 2009, p. 1) – abrangendo os anos de 2007 a 2009. Além desse estudo, a própria instituição divulgou análise acerca do período de política institucional (UFSC, 2012). Porém, estas rasas avaliações foram realizadas apenas na política de ações afirmativas da UFSC sem continuidade de análise, ou seja, após sanção da lei de cotas não mais se avaliou a política em curso.

Nesse sentido, a avaliação da política e a análise crítica dos seus dados pode produzir a necessidade de ajustes ou aprimoramentos. A análise da política de cotas mediante a realidade dos dados objetiva contribuir com o desempenho e desenvolvimento do programa. A realidade é mais complexa do que defender ou justificar a política de cotas, logo não é objeto deste estudo adentrar em abordagens teórico conceituais do tema.

Então, embora o programa de cotas, atualmente, seja compulsório, há necessidade de se aprofundar o conhecimento acerca da política na UFSC, especialmente quanto ao diagnóstico quantitativo do programa, visando viabilizar ações institucionais de melhoria. Afinal, a partir das avaliações a gestão universitária terá subsídios para a tomada de decisão.

Algumas instituições de ensino superior, ademais, já apresentaram estudos preliminares sobre o tema (p. ex. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Ouro Preto), possibilitando uma comparação nacional, apesar das singularidades de cada entidade. A partir da avaliação, por meio da análise dos dados, será possível efetuar a crítica sobre os efeitos e a eficácia da política de cotas na UFSC.

Portanto, após anos de implantação dessa política, o reduzido número de pesquisas quantitativas sobre o tema justifica a necessidade de avaliar seus efeitos de forma mais objetiva. É necessário analisar as ações afirmativas a fim de dirigir políticas institucionais e subsidiar a tomada de decisão do gestor.

A presente pesquisa, em virtude da sua amplitude de diagnóstico e por seu caráter inédito na instituição, também se justifica por sua

contribuição à linha de pesquisa Sistemas de Avaliação e Gestão Acadêmica.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

A dissertação está estruturada em 4 capítulos. No primeiro, é apresentada a introdução com a apresentação do problema de pesquisa, dos objetivos pretendidos com a realização do estudo, a sua justificativa e estrutura do trabalho. O segundo capítulo traz os fundamentos teóricos do estudo, tendo como principais temas a gestão universitária, as ações afirmativas, a avaliação de políticas públicas e a evasão e o desempenho acadêmico no ensino superior.

Na sequência, desenvolve-se o caminho metodológico utilizado para alcance dos objetivos e, por fim, apresenta-se os resultados e sua discussão e as referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, faz-se uma revisão bibliográfica para compilar as ideias sobre gestão universitária, ações afirmativas, avaliação de políticas públicas e evasão e desempenho acadêmico no ensino superior com vistas a apoiar o alcance dos objetivos propostos para este estudo.

2.1 GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Em função do importante papel que a educação superior desempenha na sociedade, as IES têm sido, cada vez mais, cobradas por eficiência na aplicação dos seus recursos e por qualidade na prestação de seus serviços (PAIVA, BARBOSA, *et al.*, 2014). Em virtude disso, as universidades¹ carecem de adotar práticas gerenciais para sustentar suas decisões.

Diante do novo paradigma da educação superior, as universidades devem ser mais ágeis pois o trabalho da gestão não comporta mais a separação das tarefas administrativas e pedagógicas. As demandas educacionais, além daquelas relativas à sala de aula, exigem uma administração para atender o mercado e a comunidade (SCHMIDT, 2009).

Apesar deste contexto competitivo e exigente, a gestão universitária parece não receber desenvolvimento de competências gerenciais (BARBOSA e MENDONÇA, 2016). Ela é atividade prevista como própria do professor (BRASIL, 1987), além do ensino, da pesquisa e da extensão – demonstrando clara ambivalência. Contudo, apesar de se esperar que o professor-gestor desempenhe as atividades administrativas, existe uma lacuna de políticas institucionais voltadas à formação de suas competências gerenciais (BARBOSA e MENDONÇA, 2016).

Barbosa e Mendonça (2016) alertam que a lacuna de ações institucionais e políticas públicas voltadas à preparação adequada de professores-gestores é maximizada na medida em que parâmetros de progressão de carreira não priorizam as atividades de gestão.

A dicotomia entre o esforço de expansão do ensino superior e a deficiência de capacitação para competência gerencial pode sinalizar a

¹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.

maneira como o sistema de ensino superior brasileiro não reage às novas tendências. Entretanto, cabe o questionamento acerca dessa deficiência: a dificuldade advém da insuficiente capacitação dos docentes para gestão ou do inapropriado perfil gestor para administrar as IES?

Apesar de suas fragilidades administrativas, a gestão universitária pode contar com algumas ferramentas de suporte gerencial, como os indicadores de desempenho. Eles são recursos que tornam mais tangíveis as metas definidas pela universidade.

Nesse sentido, Nuernberg *et al.* (2016) identificaram que o maior número de indicadores na literatura nacional e internacional avalia aspectos financeiros das universidades. Em relação às atividades de pesquisa, ensino e extensão, eles representaram 14% dos 354 indicadores avaliados. Ainda, observaram que a literatura internacional apresenta um maior número de indicadores para subsidiar a gestão universitária em comparação à literatura nacional.

Além dos indicadores de desempenho, a gestão universitária, inserida em um ambiente globalizado e competitivo, também tem buscado apoio em sistemas de informações para a tomada de decisões estratégicas (FINGER, 1997; LEITÃO, 1985). Contudo, esses sistemas, apesar de importante ferramenta, não têm se apresentado adequado às necessidades das universidades. Isso porque eles se mostram incompatíveis com sistemas maiores, além de apresentarem informações fragmentadas (BERNARDES e ABREU, 2004).

Apesar da crescente necessidade de uma gestão eficiente, as universidades ainda são consideradas organizações conservadoras e têm resistido à aplicação de um modelo organizacional customizado a sua realidade. Para Rezende (1980) citado por Leitão (1985), o forte aspecto político nas universidades faz com que seus dirigentes sejam nomeados sem considerar competências administrativas causando implicações na eficiência da gestão. Acrescenta-se, ainda, como agravante para a gestão universitária, a descontinuidade administrativa que, muitas vezes, interrompe programas tornando o planejamento limitado ao período de uma gestão (BERNARDES e ABREU, 2004; LEITÃO, 1985).

Ainda em relação as características do ambiente organizacional universitário, faz-se destaque ao aspecto político-ideológico (PASCUCI, MEYER JUNIOR, *et al.*, 2016; LEITÃO, 1985). Para Pascuci, Meyer Junior *et al.* (2016), a gestão universitária assume forte aspecto político o que impede a utilização de metodologias gerenciais oriundas do mercado (*managerialism*).

Paradoxalmente à crítica pelo aspecto político e excesso de centralismo decisório, as universidades apresentam uma estrutura onde

as decisões são de responsabilidade coletiva - em razão do número de órgãos colegiados em funcionamento (LEITÃO, 1985). Parece haver, então, uma incompatibilidade entre os aspectos formais e a prática. Cabe examinar se as decisões colegiadas são apenas formalmente colegiadas.

Além de todas as características próprias do ambiente acadêmico, os gestores devem se ater à legislação pertinente. Isto é, existem, ainda, ações compulsórias que a universidade, principalmente pública, deve realizar. Dessa forma, a gestão universitária, apesar de sua autonomia², precisa se moldar às exigências legais, além de atingir os anseios da sociedade. Exemplo disso são as políticas públicas nacionais de ampliação do acesso ao ensino superior ocorridas a partir de 2005, como o ProUni, o Enem, o SiSU e a reserva de vagas (cotas).

Muito embora as novas políticas públicas do ensino superior tenham aumentado significativamente o acesso às universidades, elas também trouxeram novos desafios à gestão universitária. O novo perfil dos discentes traz a necessidade de repensar políticas institucionais como práticas de gestão. Entretanto, a falta de estudos objetivos quanto a esta alteração de perfil acadêmico não permite, ainda, que se discorra acerca dessas novas possibilidades de ações.

2.2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Além do planejamento e implementação, as políticas públicas devem ser frequentemente avaliadas e monitoradas. Tal medida se faz necessária a fim de promover sua permanência ao longo do tempo frente aos versáteis desafios impostos. Entretanto, conforme Costa e Castanhar (2003), o histórico brasileiro apontava para o desinteresse de avaliação dos programas públicos. Até fins da década de 70, a avaliação das políticas educacionais não fazia parte da agenda pública brasileira (COTTA, 2001).

A partir de uma conjuntura econômica desfavorável, cresceu a necessidade de se obter maior eficiência e maior impacto dos investimentos públicos (COTTA, 2001). Atrelado a isso, os desperdícios, os equívocos na condução de ações governamentais, o avolumar de ineficiências e as críticas sobre a qualidade dos serviços públicos produziram clamor por avaliações (GARCIA, 2000). Então, o

² As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 207).

Estado passa a ser questionado quanto as suas funções e eficácia das ações interventoras (TREVISAN e BELLEN, 2008). Por isso, a avaliação se torna um instrumento de gestão.

O interesse pela avaliação como ferramenta de gestão parece estar aumentando. Prova disso foi o Comitê de Gestão Pública da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) eleger a avaliação contínua da eficácia das políticas implantadas como indicador para o bom funcionamento do setor público (ALA-HARJA e HELGASON, 2000; OECD, 1999).

Ainda assim, de acordo com Baggi e Lopes (2011), a avaliação não é mera atividade de coleta e divulgação de dados. Isoladamente ela não provoca as transformações necessárias para a melhoria da qualidade da educação. Ela é um meio para viabilizar mudanças na cultura acadêmica, no trabalho docente, na gestão universitária, nas definições curriculares e de suma importância para a estruturação da educação superior. Ainda assim, conforme Cotta (2001), até 1995 não exista no Brasil um sistema de avaliação do ensino superior.

Por outro lado, de acordo com Trevisan e Bellen (2008), a avaliação pode ser considerada até um “problema” já que os resultados podem causar constrangimentos públicos aos governantes, executores e gerentes de projetos. Quando os resultados e informações advindos das avaliações não são bons podem ser usados para criticar os governantes, de mesmo modo, quando são bons os governos podem usá-los para ganho político.

Garcia (2000) aponta fraquezas nas demandas avaliativas. Para o autor a avaliação de um programa público só começa

Quando o desconhecimento sobre os resultados das ações atinge um elevado patamar de desconforto, ou quando os indícios de que não são os esperados (podendo ser o oposto), ou ainda quando surgem demandas superiores (ou de organismos internacionais e nacionais de financiamento) ou críticas de setores da sociedade sobre o desempenho, o andamento, os resultados das ações (GARCIA, 2000, p. 9).

Continua esclarecendo que a avaliação acarreta em um transtorno de rotina já que a equipe de profissionais precisa desenvolver esforços adicionais para buscar informações não organizadas, dados defasados e pouco confiáveis. Além disso, após a apresentação do relatório final, normalmente, “tudo voltará a ser como antes, até que [...] uma nova

demanda surja e, sempre como um estorvo, provoque mais um espasmo avaliativo” (GARCIA, 2000, p. 9).

Todavia, estes apontamentos de Garcia (2000) são relativos às deficiências na demanda pela avaliação, ou seja, ela não é formulada visando obter respostas para a melhoria dos processos decisórios nem para o aperfeiçoamento da gestão, tampouco é entendida como um instrumento para maximizar a qualidade dos programas. Ela ainda é vista como uma obrigação a ser cumprida.

Superada as adversidades quanto as demandas avaliativas, Cotta (2001) traz à tona a questão da utilização dos resultados das avaliações. Ainda que o processo avaliativo seja um importante mecanismo para gerar informações que auxiliem os gestores na tomada de decisão, de maneira geral, o problema é que tais informações não são automaticamente incorporadas ao processo decisório. Caso contrário, a avaliação implicaria em instantânea melhora das políticas públicas.

Para a OCDE, apesar de a avaliação ser uma tendência na gestão, ela cria burocracia e, ainda, poucos resultados. Isso porque frequentemente os resultados das avaliações são ignorados – informações produzidas não são utilizadas – e não cumprem sua finalidade de *feedback* para o gestor. Por isso, a avaliação deve gerar um conhecimento para a ação, tornando seu material essencial para a tomada de decisão (OECD, 1999).

Assim, de acordo com Cotta (2001, p. 109),

Para que a avaliação efetivamente direcione o processo decisório, portanto, é necessário que três condições sejam cumpridas: disponibilidade de informações de boa qualidade (relevantes, acuradas, válidas e confiáveis); estabelecimento de canais de comunicação permanente com os principais usuários; e capacidade de adaptação ao ambiente político e burocrático.

Mas o que é avaliação? Para Ala-Harja e Helgason (2000, p. 7)

Não há consenso quanto ao que seja avaliação. O conceito admite múltiplas definições, algumas delas contraditórias. Isso se explica pela variedade de disciplinas (economia, formulação de políticas e procedimentos administrativos, estatística, sociologia, psicologia etc.), instituições e executores, além da gama de questões, necessidades e clientes abrangidos no universo das avaliações.

A OCDE apresenta a seguinte definição:

Evaluations are analytical assessments addressing results of public policies, organisations or programmes, that emphasise reliability and usefulness of findings. Their role is to improve information and reduce uncertainty; however, even evaluations based on rigorous methods rely significantly on judgement. A distinction can be made between *ex-ante* evaluations (or policy reviews) and *ex-post* evaluations (OECD, 1999, p. 6).

Cotta (2001, p. 94) acrescenta que

A avaliação envolve, necessariamente, um componente de conflito. Avaliar significa formar um juízo de valor com base na comparação entre uma situação empírica e uma situação ideal.

A apreciação dos impactos efetivos dos programas e ações (avaliação) é considerada a última fase do ciclo político. São investigados os déficits de impacto e os efeitos colaterais para se extrair consequências para ações futuras (TREVISAN e BELLEN, 2008).

No cenário da educação superior brasileira, a discussão sobre avaliação iniciou em 1980 como parte de uma discussão maior: o modelo de educação superior que o Brasil deveria adotar (ROTHEN e BARREYRO, 2010; BRASIL, 2003).

Assim, protoideias acerca de avaliação são desenvolvidas pelo PARU (Programa de Avaliação da Reforma Universitária – 1983), pela “Comissão de Notáveis” (Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior – 1985) e pelo GERES (Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior – 1986) (ROTHEN e BARREYRO, 2010, p. 168).

O mais antigo sistema de avaliação da educação superior brasileira é relacionado aos cursos e programas de pós-graduação, desenvolvida desde 1976 pela Capes (BRASIL, 2003).

Para os cursos de graduação, o INEP “conduz todo o sistema de avaliação de cursos superiores no País, produzindo indicadores e um sistema de informações [...]” (BRASIL, 2015). Ele utiliza o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas para subsidiar a produção de indicadores de qualidade.

Em 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que

é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações (BRASIL, 2015).

Portanto, o ensino superior brasileiro hoje conta com avaliações periódicas a fim de melhorar o mérito e o valor das IES, assim como seus cursos e programas, tanto no ensino como na pesquisa e extensão. As avaliações desempenhadas pelo Sinaes pretendem aperfeiçoar a qualidade da educação superior brasileira. Não obstante, além dessas avaliações de órgãos oficiais, cada IES pode definir seus processos avaliativos.

2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS

O termo *ação afirmativa*, apesar de pequenas diferenças conceituais a depender do autor, é utilizado de forma bastante uniforme. Para Oliven (2007, p. 30),

refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando.

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa do núcleo de pesquisa do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (GEMAA, 2011) conceitua o termo como sendo

políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta,

aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.

O referido grupo ainda acrescenta que

No debate público e acadêmico, a ação afirmativa com frequência assume um significado mais restrito, sendo entendida como uma política cujo objetivo é assegurar o acesso a posições sociais importantes a membros de grupos que, na ausência dessa medida, permaneceriam excluídos. Nesse sentido, seu principal objetivo seria combater desigualdades e dessegregar as elites, tornando sua composição mais representativa do perfil demográfico da sociedade.

Para Kaufmann (2007, p. 125-26)

trata-se de instrumento temporário de política social, praticado por entidades privadas ou públicas, nos diferentes poderes e nos diversos níveis, por meio do qual se visa a integrar certo grupo de pessoas à sociedade, objetivando aumentar a participação desses indivíduos sub-representados em determinadas esferas, nas quais tradicionalmente permaneceriam alijados por razões de raça, sexo, etnia, deficiências física e mental ou classe social.

A partir dos conceitos apresentados, percebe-se que políticas de ações afirmativas podem ocorrer nas mais diversas áreas sociais, por exemplo, educação, mercado de trabalho, política, saúde e com segmentos sociais diferentes. Ademais, o objetivo precípua dessas ações é a mobilidade social dos grupos discriminados.

As ações afirmativas são políticas de aplicação prática e têm sido implementadas em diversos países, tornando seu debate de caráter internacional. Para Feres Júnior e Daflon (2014), elas não são políticas meramente antidiscriminatórias justamente por atuarem preventivamente, ou seja, pode-se entendê-las como uma ação de prevenção à discriminação e de reparação.

Nos Estados Unidos, por exemplo, um dos países pioneiros nas políticas afirmativas para negros, o termo foi empregado no governo Kennedy, na década de 60 (OLIVEN, 2007; KAUFMANN, 2007; BRASIL, 2016).

Martin Luther King chegou a se manifestar sobre o tema, advertindo que a adoção de políticas

afirmativas seria contraproducente para o movimento negro, porque não conseguiria encontrar justificativas diante de tantos norte-americanos brancos pobres (KAUFMANN, 2007, p. 123).

No Brasil, o debate sobre o tema é relativamente recente. Ganhou maior repercussão, em 2001, após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata quando o país se posicionou a favor de políticas públicas de favorecimento aos grupos discriminados (OLIVEN, 2007; LIMA, 2010; SOUSA e PORTES, 2011). Entretanto, desde a Constituição Federal de 1988 temas relacionados às questões sociais vêm sendo tratados na agenda das políticas públicas do governo (LIMA, 2010).

Demonstrando o crescimento dos debates e a importância do tema, em 2002, por meio de decreto presidencial, o governo federal lança o Programa Nacional de Ações Afirmativas sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça (BRASIL, 2002). Os grupos de pessoas alvo do normativo são os afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência.

Atualmente, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, do Ministério da Justiça, atua em parceria com outros entes do governo e da sociedade na elaboração, execução e acompanhamento de ações afirmativas em áreas como saúde, educação, trabalho, juventude e mulheres (BRASIL, 2016).

As cotas são apenas um dos mecanismos existentes na aplicação das políticas públicas de proteção às minorias desfavorecidas, e podem aparecer não somente com a reserva de vagas em universidades, mas também na estipulação de determinada porcentagem de empregos reservada para determinados grupos (KAUFMANN, 2007, p. 128)

Em nível educacional no Brasil, o debate sobre as ações afirmativas no ensino superior iniciou no Legislativo a partir do Projeto de Lei n.º 73/99. Em 2006, foram apresentados ao Congresso Nacional dois manifestos³ - os que se posicionavam contra às cotas baseavam sua argumentação na igualdade política e jurídica; os que se posicionavam a favor, entendiam-nas como único meio de combate às desigualdades sociais do país (OLIVEN, 2007; SOUSA e PORTES, 2011).

³ “Todos têm direitos iguais na República Democrática” e “Manifesto a favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial”.

Superadas às discussões, os principais programas nacionais de ações afirmativas voltados ao ensino superior são: ProUni, Bolsa Permanência, SiSU, Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e reserva de vagas (cotas). O primeiro é aplicado ao ensino superior privado, pois concede bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de graduação. No segundo semestre de 2016, por exemplo, o programa concedeu um total de 125.578 bolsas (BRASIL, 2016).

A Bolsa Permanência é um benefício pecuniário destinado exclusivamente ao custeio de despesas educacionais do beneficiário de bolsa do ProUni, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e também para estudantes indígenas e quilombolas (BRASIL, 2016).

O SiSU é um sistema informatizado no qual as instituições públicas de educação superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem. Então, apesar de ser uma política pública nacional, as universidades podem ou não aderir ao sistema (BRASIL, 2017).

Já o Fies é um programa destinado a financiar os cursos de graduação do ensino superior a estudantes sem condições de arcar com os custos de sua formação. O bolsista parcial do ProUni pode financiar a parte da mensalidade não coberta pelo programa (BRASIL, 2016).

Dessa forma, estes programas são ações conjuntas do governo de incentivo ao acesso e à permanência do estudante no ensino superior e, conforme descrito, são políticas tanto para o ensino superior privado como público.

Além das políticas nacionais, cada instituição, consoante sua autonomia, pode estabelecer políticas próprias de ações afirmativas. Estudo publicado em 2011 identificou que, das 59 instituições federais de ensino superior, 64% adotavam alguma ação afirmativa. Dessas, 73% aderiram à reserva de vagas (SOUSA e PORTES, 2011).

2.3.1 Política de cotas para acesso ao ensino superior

A política nacional de cotas foi instituída em 29 de agosto de 2012 por meio da Lei n.º 12.711 e modificada em 2016, conforme Lei n.º 13.409. Essa atualização acrescentou mais um grupo beneficiário da reserva de vagas: as pessoas com deficiência. De tal modo, as instituições federais de ensino superior devem reservar 50% das suas vagas, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Estas vagas serão

preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

Entretanto, a critério da IES, a política de reserva de vagas poderia ser inserida de forma gradativa até o ano de 2016. Isto é, a instituição dispunha do prazo máximo de 4 (quatro) anos para o cumprimento integral do disposto na lei. Contudo, deveriam implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas a cada ano (BRASIL, 2012).

Para Kaufmann (2007, p. 128)

o sistema de cotas é bastante criticado, porque provoca a discriminação reversa, atingindo diretamente o direito de outros, que não promoveram a discriminação. A escassez dos bens sociais, como o acesso às Universidades e a aos concursos públicos, faz com que a reserva de vagas seja observada como uma ofensa ao tratamento igualitário.

Divergências à parte, a política de reserva de vagas foi nacionalmente instituída. Estudo realizado em 2014 apontou o seguinte panorama em relação ao acesso ao ensino superior em instituições federais públicas: número de vagas reservadas foram incrementadas em 96%, vagas reservadas para estudantes de escola pública e baixa renda aumentou em 29,5% e as vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas aumentou em 176,5% (DAFLON, FERES JÚNIOR e MORATELLI, 2014).

Contudo, nem todos os tipos de ingresso sofreram aumento no número de vagas. No ano de 2014, por exemplo, para se adequarem às reservas da supracitada lei, as universidades reduziram o montante de vagas destinadas à ampla concorrência (decréscimo de 11,6%) (DAFLON, FERES JÚNIOR e MORATELLI, 2014).

2.4 EVASÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR

A expansão do ensino superior brasileiro, a partir de incentivo por programas governamentais, despertou o interesse dos estudiosos em avaliar o novo cenário. Esses programas visam, além de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e combater situações de repetência e evasão. A UFSC, por exemplo, desde 2004, por meio do seu Plano de

Desenvolvimento Institucional, demonstra preocupação em relação à análise dos índices de evasão (UFSC, 2004).

A gestão universitária deve apresentar a compreensão básica dos dados a respeito desse fenômeno a fim de analisar as possíveis causas e, dessa forma, assimilar os fatos que contribuem para a identificação dos problemas visando adotar medidas institucionais capazes de solucioná-los.

Entretanto, a educação é um fenômeno social influenciado por múltiplos fatores – internos e externos – e, por isso, deve-se admitir que é complexo explicar o desempenho sem o uso de procedimentos estatísticos sofisticados. Dessa forma, a interpretação dos resultados é um exercício difícil por não haver uma única explicação para as estimativas e tendências (COTTA, 2001).

Sobre o desempenho acadêmico e a evasão do ensino superior, estudos com os mais diversos delineamentos metodológicos foram realizados - alguns com recortes metodológicos peculiares. Por isso, buscou-se dados apresentados por estudos quantitativos de metodologia correlata a esta pesquisa.

Os estudos relacionados à evasão apresentam conceitos divergentes, todavia, nem sempre excludentes. Para Bueno (1993), evasão ocorre com a postura ativa do aluno que se desliga do curso sob sua responsabilidade. Ristoff (1995) a entende como o abandono dos estudos, enquanto a migração do estudante para curso diverso é entendida como mobilidade, assim, a troca de curso, para o autor, não é considerada evasão. A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996, p. 15) definiu este fenômeno como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”.

Além disso, a Comissão Especial (1996, p. 16) distinguiu o fenômeno em

evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;

evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;

evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (grifo do autor).

Para fins desta pesquisa, considerar-se-á evasão o desligamento definitivo do discente do curso de origem, por vontade própria, através de sua postura ativa.

Vale destacar a dificuldade em generalizar achados relacionados à evasão tendo em vista as peculiaridades de cada metodologia adotada, além da falta de unanimidade em relação ao conceito (BRASIL, 1996). Poucos são os estudos quantitativos relacionados ao tema (MOROSINI, CASARTELLI, *et al.*, 2012).

De acordo com Silva Filho *et al.* (2007), a taxa de evasão brasileira nos cursos superiores não difere muito das taxas internacionais. Seu estudo, baseado nos dados disponibilizados pelo INEP, identificou uma evasão anual média nacional, para os anos entre 2000 e 2005, de 22%. “A evasão anual nas IES públicas tem oscilado em torno dos 12%, variando entre 9 e 15% no período, enquanto as IES privadas mostram uma oscilação em torno de 26%” (SILVA FILHO, MOTEJUNAS, *et al.*, 2007, p. 647). Vale destacar que essa taxa média inclui universidades, centros universitários e faculdades. Quanto às universidades, isoladamente, a taxa de evasão para o período foi de 19%.

Nesse mesmo estudo, os autores buscaram correlacionar os índices de evasão com a demanda em alguns cursos. Eles identificaram uma correlação negativa, assim, quanto maior a concorrência entre candidato/vaga nos concursos vestibulares, menores são os índices de evasão verificados (SILVA FILHO, MOTEJUNAS, *et al.*, 2007).

Um estudo realizado na Universidade de Brasília (UnB) identificou que os alunos cotistas apresentam evasão menor em comparação aos alunos não cotistas, ou seja, “os cotistas se evadem menos que os não-cotistas, exatamente o oposto do que prediziam algumas das críticas ao sistema de reserva de vagas (CARDOSO, 2008, p. 99). Entretanto, esse fenômeno é de complexa análise por haver diversidade no comportamento da evasão por área de conhecimento, por curso, opção (bacharelado ou licenciatura) e de acordo com o perfil do aluno (GILIOLI, 2016). No entanto, no estudo de Cardoso (2008), essas diferenciações não foram analisadas. Além disso, a “incidência de evadidos também varia conforme a etapa do curso, sendo mais comum no primeiro ano, mas também com relativa intensidade no segundo ano” (GILIOLI, 2016, p. 49).

Mendes Junior (2013) também identificou que, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a evasão dos não cotistas é superior à dos discentes cotistas. 15,6% dos não cotistas abandonaram a universidade no primeiro ano da graduação enquanto que os cotistas

apresentaram uma evasão cerca de três vezes menor (5,8%). O autor destacou a importância de a instituição também se preocupar com a permanência dos alunos não contemplados com ingresso diferenciado. A maior evasão dos não cotistas foi detectada no curso de oceanografia, apresentando 69% de desistência no primeiro ano; para os cotistas, o curso de química apresentou maior abandono (26%).

Ainda na UERJ, a diferença entre os dois grupos cai quando analisada a evasão entre o segundo e o quarto ano de graduação, corroborando com os achados de Gilioli (2016). Contudo, ela se mantém favorável aos cotistas, que continuam apresentando menores taxas de evasão - 32,8% contra quase 40% dos não cotistas. Destaca-se o fato de a evasão ser maior, para primeiro ano de graduação, nos cursos considerados de alta dificuldade (MENDES JUNIOR, 2013).

Em outro estudo relacionado à evasão, as autoras consideraram também a mobilidade para a definição de evasão e para composição da amostra. Os cursos de ciências da saúde apresentaram o menor índice - 19,6%, sendo a maior evasão identificada nos cursos de ciências exatas e da terra, representando 58,8%. Isoladamente, o curso com maior índice de evasão foi Licenciatura em Física (83,2%). A média de evasão encontrada na instituição foi de 38,2% - bastante divergente da encontrada por Silva Filho (2007) (DAVOK e BERNARD, 2016).

Em relação ao desempenho acadêmico, no estudo quantitativo de Peixoto et al. (2016), quando os alunos são comparados de forma conjunta, identificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre o desempenho dos cotistas e não cotistas. Estes apresentam um coeficiente de rendimento 6,81% superior ao dos cotistas. Tal resultado corrobora com os achados de Mendes Junior (2013) que identificou uma diferença de rendimento 6,5% superior para os não cotistas. Entretanto, “apesar de obterem um resultado inferior em termos de notas médias, os cotistas estão se formando a taxas maiores que o grupo não beneficiado” (MENDES JUNIOR, 2013, p. 56).

Peixoto et al. (2016) identificaram uma redução da diferença no desempenho acadêmico quando comparado os escores dos melhores cotistas com os dos melhores não cotistas, isto é, os desempenhos se aproximam. Quando analisado em função do curso, os autores constataram que a diferença se mostra de forma complexa e multifacetada; a depender do curso, a diferença pode ser irrelevante, bastante expressiva, ou ainda, se inverter. O desempenho dos cotistas é superior em cursos predominantemente das áreas de artes e humanidades e nos cursos de baixa ou média demanda social; já os não

cotistas apresentam melhor desempenho acadêmico nos cursos das áreas de exatas e biológicas e, em sua maioria, cursos de alta demanda social.

Em estudo realizado por Queiroz et al. (2015) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), também foi identificado uma lacuna entre o desempenho dos cotistas e não cotistas. O rendimento dos candidatos da ampla concorrência (os não beneficiados por ingresso diferenciado) foi significativamente maior quando comparado aos discentes ingressantes pelo programa de ação afirmativa da UFU e pela lei nacional de cotas.

Os resultados apontados não devem ser indistintamente generalizados, tendo em vista as peculiaridades metodológicas. Porém, conforme demonstrado, as evidências disponíveis apontam de forma consistente para uma lacuna entre desempenho acadêmico e evasão; enquanto os cotistas apresentam maior diplomação por evadirem em menor grau eles, em média, mostram-se com menor desempenho acadêmico. Por outro lado, os não cotistas atingem maior desempenho, porém com menor índice de diplomação. Assim, resta compreender a dinâmica desses fenômenos para subsidiar a gestão universitária.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, delimita-se o caminho metodológico adotado no estudo a fim de atingir os objetivos da pesquisa. Também é apresentada a delimitação do estudo, as técnicas de coleta de dados, assim como a forma de análise e tratamento dos dados. Por fim, destaca-se as limitações da pesquisa.

Para Severino (2000, p. 18) a metodologia é

[...] um instrumental extremamente útil e seguro para a gestação de uma postura amadurecida frente aos problemas científicos, políticos e filosóficos que nossa educação universitária enfrenta. [...] São instrumentos operacionais, sejam eles técnicos ou lógicos, mediante os quais os estudantes podem conseguir maior aprofundamento na ciência, nas artes ou na filosofia, o que, afinal, é o objetivo intrínseco do ensino e da aprendizagem universitária.

Por isso, o conjunto de atividades sistemáticas e racionais – o método - traça o caminho a ser seguido para o alcance da ciência (MARCONI e LAKATOS, 2010).

Dessa forma, neste capítulo será apresentado o caminho metodológico a partir da caracterização da pesquisa, bem como sua classificação, delimitação e técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados.

Em termos metodológicos, esta pesquisa foi delineada sob dois critérios básicos: quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva, pois constrói correlações entre variáveis e enfatiza características de uma população ou fenômeno (VERGARA, 2010; GIL, 1999); quanto aos meios, classifica-se como estudo bibliográfico, documental e estudo de caso (MARCONI e LAKATOS, 2010; YIN, 2001). Será também utilizado o método estatístico, conforme definições de Marconi e Lakatos (2010, p. 90).

Os processos estatísticos permitem obter, de conjuntos complexos, representações simples e constatar se essas verificações simplificadas têm relações entre si. Assim, o método estatístico significa redução de fenômenos sociológicos, políticos, econômicos etc. a termos quantitativos e a manipulação estatística, que permite comprovar as relações dos fenômenos entre si, e obter

generalizações sobre sua natureza, ocorrência ou significado.

A revisão bibliográfica e a pesquisa documental estiveram presentes em todas as etapas do trabalho. Além do mais, optou-se pelo estudo de caso que é

uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001, p. 32).

Em relação à natureza deste estudo, entende-se por pesquisa aplicada já que se pretende gerar conhecimentos para aplicação prática na instituição, dirigidos à solução de problemas específicos, submergindo verdades e interesses locais (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Para cumprir sua trajetória, utilizou-se abordagem quantitativa pois foi identificada a ausência de estudos que avaliem o cenário institucional deste tema de forma objetiva. Os dados foram coletados de forma censitária.

3.1 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A população deste estudo se constitui no conjunto de discentes ingressantes por meio de concurso vestibular nos cursos de graduação presencial do Campus Florianópolis da UFSC entre (incluindo) os anos de 2013 e 2016.

Oportuno destacar que, para a realização da pesquisa, presumiu-se a validade dos dados fornecidos pela SeTIC. Ademais, julgou-se que os dados são confiáveis e livres de erros no registro em cada instância administrativa responsável.

O escopo geográfico desta pesquisa está limitado ao Campus Florianópolis da UFSC. A limitação temporal foi estabelecida entre 2013 e 2016 em razão da compulsoriedade da reserva de vagas. Isto é, com a publicação da Lei 12.711 em 2012 seus efeitos se tornam efetivos aos ingressantes na universidade a partir de 2013. Além disso, para este período o banco de dados se apresentou de forma uniforme, podendo então, sofrer avaliação.

A forma de ingresso na instituição também foi uma delimitação estabelecida para o estudo. Apenas ingressantes por meio de concurso vestibular estão no escopo da pesquisa. Outras formas de ingresso, como Sisu, transferências e retornos não fazem parte do estudo. Tal medida se

justifica pela ausência de reserva de vagas nos editais de transferências e retornos. Quanto ao Sisu, sua adesão ocorreu em 2015 para início em 2016 (UFSC, 2015) – tornando a base de dados inócua.

3.2 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Durante o segundo semestre de 2016, realizou-se um pré-teste no banco de dados do Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR). Nessa etapa, identificou-se os parâmetros (filtros) a serem utilizados no sistema para que retornasse as informações necessárias à realização desta pesquisa. O pré-teste realizado, portanto, foi determinante para a escolha da metodologia que segue.

Após este estudo piloto realizado no curso de Ciências Contábeis (diurno e noturno), estabeleceu-se o filtro aplicado no sistema para a coleta de dados, quais sejam: ingressantes nos cursos presenciais de graduação do Campus Florianópolis (diurno e noturno) entre (incluindo) 2013 e 2016, forma de ingresso, situação acadêmica e índice de aproveitamento acumulado (IAA).

Para o período em análise, a forma de ingresso apresentada no CAGR é dividida conforme quadro a seguir. Desse modo, indivíduos da classificação geral formam a única categoria do grupo não cotista, isto é, ingressantes da ampla concorrência.

Quadro 1- Categorias de agregação da forma de ingresso na UFSC para efeito de análise entre os grupos cotistas e não cotistas.

Forma de ingresso	Categoria de agregação
Classificação geral	Ampla concorrência
Índio Guarani	Cotista
Índio Kaingáng	
Índio Xokleng	
Vagas suplementares – Indígena	
Autodeclarado negro	
Escola Pública	
Vagas suplementares – Negro	
Vagas suplementares – Quilombola	
Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	
Renda acima de 1,5 Salários Mínimos - Outros	
Renda até 1,5 Salário Mínimo - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas)	
Renda até 1,5 Salário Mínimo – Outros	

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Em relação à situação acadêmica, o sistema decompõe os discentes nas seguintes categorias: abandono, desistência, falecido, formado, jubilado, regular, trancado, transferido e troca de curso. Aos discentes classificados como formado, jubilado e falecido não foram utilizadas novas categorias já que sua nomenclatura, além de autoexplicativa, não comporta agregação. As demais situações foram categorizadas, conforme quadro a seguir.

Quadro 2- Categorias de agregação das situações acadêmicas para efeito de análise entre os grupos cotistas e não cotistas.

Situação acadêmica	Categoria de agregação
Abandono	Evadido
Desistência	
Regular	Ativo
Trancado	
Transferido	Mobilidade
Troca de curso	

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Conforme categorias do CAGR, segue significado dos termos:

- a) Abandono ocorre quando o acadêmico não desiste formalmente do curso, porém não mantém vínculo com a instituição por meio de matrícula;
- b) Desistência é a situação de renúncia formalizada do seu vínculo com a UFSC;
- c) Transferido é o estudante que finaliza seu vínculo com a UFSC e realiza sua matrícula em outra IES;
- d) Troca de curso ocorre quando o acadêmico modifica seu vínculo com a UFSC alterando seu curso de origem e
- e) Jubilado é o acadêmico que não concluiu o curso no prazo máximo estabelecido.

A partir das categorias de agregação apresentadas acima, as análises entre a forma de ingresso e a situação acadêmica puderam contemplar os objetivos específicos da pesquisa.

Para o prognóstico da evasão, considerou-se neste estudo as seguintes situações acadêmicas: abandono e desistência. Foi utilizado, portanto, o conceito de evasão como desligamento definitivo do discente do curso de origem, por vontade própria, por meio de sua postura ativa. Assim, discentes com matrícula trancada não foram considerados

evadidos devido à possibilidade de retorno; os estudantes transferidos e com situação de troca de curso foram compreendidos como mobilidade.

Quanto ao significado dos termos empregados, entende-se por IAA o quociente entre o somatório de pontos obtidos e a carga horária matriculada, calculado cumulativamente em cada semestre (UFSC, 1997). Em relação a este índice, cabe destacar que o filtro aplicado no CAGR só contempla IAA superior a zero (0) para que os casos de reprovação por falta e ausência de notas no sistema não influenciem o índice de desempenho.

A coleta dos dados secundários foi realizada de forma censitária com o acesso à base de dados do CAGR, gerenciado pela SETIC. Os dados foram tabulados em planilha única do software Excel.

Para contemplar o último objetivo específico do estudo, optou-se em realizar, além de uma busca documental sobre avaliações realizadas pela instituição acerca das políticas de reserva de vagas na UFSC, uma entrevista semi-estruturada (TRIVIÑOS, 1987). Em virtude da ausência de material publicado – até onde a presente pesquisa pôde averiguar nos sítios eletrônicos oficiais da instituição – optou-se por realizar a entrevista com membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFSC a fim de buscar subsídios da realidade institucional relacionados ao tema.

3.3 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada por meio do software Excel 2016, versão 1703. Para tanto, foram utilizadas “técnicas que permitam organizar, resumir e apresentar os dados, de tal forma que se possa interpretá-los à luz dos objetivos da pesquisa” (BARBETTA, 2008, p. 65).

Com os dados adequadamente resumidos e apresentados em tabelas e gráficos, poderemos observar determinados aspectos relevantes e começar a delinear hipóteses a respeito da estrutura do universo em estudo. É a chamada *Análise Exploratória de Dados* (BARBETTA, 2008, p. 65, grifo do autor).

Isto é, foi utilizada, primeiramente, estatística descritiva tendo em vista que à análise recai sobre uma população – não permitindo, portanto, a utilização de estatística inferencial (HAIR, BLACK, *et al.*, 2009).

A análise foi realizada por meio da distribuição de frequências e medidas descritivas, como média, mediana, desvio padrão, coeficiente de variação, quartis e valores discrepantes. Conforme Barbetta (2008, p. 66), um dos primeiros passos para entender o comportamento de uma variável é a construção de uma distribuição de frequências que “compreende a organização dos dados de acordo com as ocorrências dos diferentes resultados observados”.

Para cálculo da média é realizada “a soma dos valores dividida pelo número de valores observados” (BARBETTA, 2008, p. 91). Deve-se considerar, conforme conceituação dessa medida, que ela é um resumo dos dados e, por isso, pode ocultar informações relevantes. Assim, além da média, optou-se em apresentar também a mediana que “avalia o centro de um conjunto de valores, sob o critério de ser o valor que divide a distribuição ao meio, deixando os 50% menores valores de um lado e 50% maiores valores do outro lado” (BARBETTA, 2008, p. 100).

Para avaliar a dispersão do conjunto de dados, utilizou-se o desvio padrão e o coeficiente de variação percentual pois ambos fornecem informações complementares à média. O primeiro foi calculado a partir da fórmula DESVPADP do software Excel e o coeficiente de variação, em valor percentual, por meio da divisão do desvio padrão pela média.

Além do valor central, sentiu-se a necessidade em avaliar outros aspectos relativos ao conjunto de dados, e por isso, utilizou-se os quartis inferior e superior. Aquele é o valor que delimita os 25% menores valores do conjunto de dados ordenados, enquanto este os 25% maiores valores (BARBETTA, 2008).

3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Embora não tenha sido escopo da pesquisa, a descrição quantitativa dos fenômenos tratados neste estudo não identifica as possíveis causas de suas manifestações. Assim, apesar de importante e necessária a descrição objetiva do cenário institucional para a compreensão básica do fenômeno, a realização deste estudo é a primeira etapa para a efetiva identificação dos fatos motivadores da evasão e do desempenho acadêmico nos grupos cotistas e não cotistas. Ademais, a partir desta primeira análise exploratória, pode-se definir as prioridades para análise e, se necessário, intervenção.

Acrescenta-se como limitação do estudo a carência de análise quanto à influência das frequências insuficientes (FI) no IAA. Para isso

seria necessário acessar o histórico escolar dos discentes e verificar se o índice de aproveitamento foi distorcido pela FI. Dado o tamanho da população, esta atividade não foi viável. Entretanto, a partir da identificação dos centros com desempenho preocupante, poder-se-ia realizar estudo específico para verificar, com maior profundidade, o desempenho discente

O corte temporal analisado se torna uma limitação a medida que alguns cursos de graduação apresentam tempo mínimo de integralização curricular de 5 anos. Desse modo, com o corte de 4 anos deste estudo, em alguns cursos não foi analisado um ciclo completo. Contudo, como o banco de dados da política em análise iniciou em 2013, não havia viabilidade temporal de aguardar.

4 RESULTADOS

Neste capítulo será realizada, além da apresentação e uma contextualização das ações afirmativas na UFSC, a discussão dos dados a fim de responder os objetivos desta pesquisa. No primeiro momento, a descrição geral dos ingressantes na UFSC, para o período de 2013 a 2016, nos cursos presenciais do Campus Florianópolis foi realizada quanto ao gênero, forma de ingresso e situação acadêmica. Em seguida, a comparação entre os grupos cotistas e não cotistas, em relação ao desempenho acadêmico e a evasão.

4.1 A UFSC E SUAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A UFSC, fundada em 1960 por meio da Lei nº. 3.849, de 18 de dezembro, começou sua sede na cidade de Florianópolis composta por sete faculdades e uma escola de engenharia (BRASIL, 1960). Atualmente, é uma universidade multicampi com base em outros quatro municípios, a saber: Araranguá, Curitibanos, Joinville e Blumenau (UFSC, 1982). Todos os campi descentralizados foram instituídos a partir dos recursos advindos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) do governo federal.

A interiorização da UFSC iniciou em 2009 com a criação do Campus Araranguá, Joinville e Curitibanos. Em 2014 começaram as atividades no Campus Blumenau (UFSC, 2017).

Na UFSC, a política de cotas iniciou no vestibular 2007, aos ingressantes em 2008. Naquela época, a reserva de vagas ocorria em 30% das vagas do vestibular, em cada curso. A divisão era de 20% para candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas e 10% para candidatos autodeclarados negros que cursaram integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas. Também foi implementado acesso diferenciado a candidatos pertencentes aos povos indígenas (UFSC, 2007).

O “Programa de Ações Afirmativas”, criado em 2007, foi instituído pela Resolução Normativa nº 008/CUn, de 10 de julho de 2007 (UFSC, 2007)

O "Programa de Ações Afirmativas" da Universidade constitui-se em instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e

étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e de estímulo à permanência na Universidade.

À época, eram ações orientadoras do programa institucional

I – preparação para o acesso aos Cursos de Graduação da Universidade;

II – acesso aos cursos de graduação da Universidade;

III – acompanhamento e permanência do aluno na Universidade;

IV – acompanhamento da inserção sócio-profissional dos alunos egressos da Universidade;

V – ampliação de vagas nos cursos de graduação;

VI – criação de cursos de graduação noturno (UFSC, 2007).

O programa institucional sofreu modificações e atualizações, conforme quadro a seguir, e, atualmente, a Resolução Normativa n.º 52/CUn/2015 dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas no âmbito da universidade.

Quadro 3 – Evolução das normativas de Política de Ações Afirmativas da UFSC.

Normativa	Ementa
Resolução Normativa n.º 008/CUn/2007, de 10 de julho de 2007.	Cria o “Programa de Ações Afirmativas” da Universidade Federal de Santa Catarina
Resolução Normativa n.º 22/CUn/2012, de 29 de junho de 2012.	Reedita o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina.
Resolução Normativa n.º 26/CUn/2012, de 16 de outubro 2012.	Adequa o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina a Lei 12.711/2012 e normas complementares.
Resolução Normativa n.º 33/CUn/2013, de 17 setembro de 2013.	Dispõe sobre as ações afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina para o concurso vestibular de 2014
Resolução Normativa n.º 41/CUn/2014, de 19 de agosto de 2014.	Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina para o Vestibular 2015
Resolução Normativa n.º 52/CUn/2015, de 16 de junho de	Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas no âmbito da

2015.	Universidade Federal de Santa Catarina para os Processos Seletivos de 2016 a 2022.
Resolução n.º 22/2015/CUn, de 8 de setembro de 2015.	Altera o art. 15 da Resolução Normativa n.º 52/CUn/2015, de 16 de junho de 2015, que dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina para os Processos Seletivos de 2016 a 2022.
Resolução Normativa n.º 101/2017/CUn	Altera a Resolução Normativa n.º 52/2015/CUn, que trata sobre a Política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina para os processos seletivos de 2016 a 2022.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Para os processos seletivos de 2016 a 2022, a política se destina aos estudantes que

I - tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com recorte de renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, na forma prevista pela Lei nº 12.711/2012.

II – Pertencam ao grupo etnicorracial negro, conforme consta nesta Resolução Normativa.

III- pertençam aos povos indígenas residentes no território nacional e nos transfronteiriços.

IV- pertençam às comunidades Quilombolas. (UFSC, 2015).

Suas ações norteadoras também foram alteradas e, atualmente, são propósitos a serem alcançados pela UFSC:

I – divulgação e apoio à Política de Ações Afirmativas;

II – acompanhamento pedagógico dos processos de aprendizagem;

III – promoção da permanência do estudante na Universidade, mediante programas e ações desenvolvidos no âmbito da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis;

IV – apoio às atividades de extensão da Universidade na área de ações afirmativas;

V – acompanhamento de egressos beneficiários de ações afirmativas (UFSC, 2015).

Os mecanismos de inclusão por meio de políticas de ações afirmativas culminaram em movimento nacional que, for fim, acarretou na sanção da Lei de Cotas visando ampliar ainda mais o acesso ao ensino superior.

A partir da Lei de Cotas, a UFSC foi, gradativamente, adequando-se e ampliando sua reserva de vagas nos vestibulares. O quadro a seguir ilustra a divisão das cotas ano a ano, conforme os editais do concurso vestibular.

Mister esclarecer que o processo seletivo para ingresso na UFSC é chamado de concurso Vestibular com o respectivo ano de ingresso na instituição. Por exemplo: Vestibular 2013 - realizado no ano de 2012, para ingresso em 2013.

Quadro 4- Distribuição da reserva de vagas (cotas) na UFSC após sanção da Lei nº. 12.711/2012.

Vestibular	Vagas reservadas (cotas)			
	Para autodeclarados negros que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas	Para atendimento da Lei 12.711/2012.		Total de reserva de vagas
		Famílias com renda <i>per capita</i> bruta de até 1,5 salário mínimo	Famílias com renda <i>per capita</i> bruta maior que 1,5 salário mínimo	
2013	10%	10%	10%	30%
2014	10%	12,5%	12,5%	35%
2015	10%	18,75%	18,75%	47,5%
2016	-	25%	25%	50%

NOTA: para concorrer às vagas reservadas pela Lei, o candidato deve ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Nas vagas reservadas para atendimento da Lei de Cotas, uma fração delas, no mínimo igual à soma dos percentuais de pretos, pardos e indígenas na população de Santa Catarina constantes no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é reservada aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Para o período em análise, de 2013 a 2016, 16% das cotas da Lei 12.711/2012 foram reservadas aos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Diante da autonomia universitária, além das reservas previstas pela Lei de Cotas, a UFSC estabeleceu acesso diferenciado a candidatos pertencentes aos povos indígenas. O quadro a seguir demonstra a reserva de vagas ano a ano.

Quadro 5- Reserva de vagas (cotas) aos povos indígenas na UFSC.

Vestibular	Total de vagas reservadas a candidatos pertencentes aos povos indígenas residentes no território nacional e nos transfronteiriços
2013	10
2014	13
2015	16
2016	22

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

A UFSC, desde 2012, apresenta-se em adequação às exigências da Lei nacional de cotas e, conforme destacado no Quadro 1, em 2016 reservava 50% das suas vagas. Após os anos iniciais de compatibilização da sua política institucional com a política nacional é salutar submeter a universidade a uma avaliação objetiva.

4.2 PERFIL DOS INGRESSANTES NO CAMPUS FLORIANÓPOLIS

A partir da aplicação da metodologia descrita no capítulo 3, atingiu-se uma população de 18.015 discentes de graduação presencial ingressantes entre 2013 e 2016 por meio do concurso vestibular.

Estes estudantes estão distribuídos em 82 diferentes cursos de graduação⁴ dos 11 Centros do Campus Florianópolis. São eles: Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Comunicação e Expressão (CCE), Centro de Ciências da Educação (CED), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), Centro de Desportos (CDS), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), Centro Socio-Econômico (CSE) e Centro Tecnológico (CTC). Os cursos são distribuídos nos centros, conforme quadro a seguir.

⁴ Os cursos de graduação quando disponíveis em turnos ou titulações diferentes são considerados cursos distintos.

Quadro 6 – Cursos de graduação presencial do Campus Florianópolis no período de 2013 a 2016.

Centro	Curso
CCA	Agronomia
	Ciência e Tecnologia de Alimentos
	Engenharia de Aquicultura
	Zootecnia
CCB	Ciências Biológicas
	Ciências Biológicas - licenciatura (noturno)
CCE	Animação - bacharelado
	Artes Cênicas
	Cinema
	Design
	Jornalismo
	Letras - alemão
	Letras - espanhol
	Letras - francês
	Letras - inglês
	Letras - italiano
	Letras - libras - língua brasileira de sinais - bacharelado
	Letras - libras - língua brasileira de sinais - licenciatura
	Letras - língua portuguesa e literaturas
	Letras - língua portuguesa e literaturas (noturno)
Secretariado Executivo (noturno)	
CCJ	Direito
	Direito (noturno)
CCS	Enfermagem
	Farmácia
	Fonoaudiologia
	Medicina
	Nutrição
	Odontologia
CDS	Educação Física - bacharelado
	Educação Física - licenciatura
CED	Arquivologia
	Biblioteconomia (noturno)
	Ciência da Informação
	Educação do Campo - licenciatura
	Pedagogia
CFH	Antropologia
	Ciências Sociais
	Ciências Sociais (noturno)
	Filosofia

	Filosofia (noturno)
	Geografia
	Geografia (noturno)
	Geologia
	História
	História (noturno)
	Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica - licenciatura
	Museologia
	Oceanografia
	Psicologia
CFM	Física - bacharelado
	Física - licenciatura (noturno)
	Matemática - bacharelado
	Matemática - licenciatura
	Matemática - licenciatura (noturno)
	Meteorologia
	Química - bacharelado
Química - licenciatura	
CSE	Administração
	Administração (noturno)
	Ciências Contábeis
	Ciências Contábeis (noturno)
	Ciências Econômicas
	Ciências Econômicas (noturno)
	Relações Internacionais
	Serviço Social
	Serviço Social (noturno)
CTC	Arquitetura e Urbanismo
	Ciências da Computação
	Engenharia Civil
	Engenharia de Alimentos
	Engenharia de Controle e Automação
	Engenharia de Materiais
	Engenharia de Produção Civil
	Engenharia de Produção Elétrica
	Engenharia de Produção Mecânica
	Engenharia Elétrica
	Engenharia Eletrônica
	Engenharia Mecânica
	Engenharia Química
	Engenharia Sanitária e Ambiental
Sistemas de Informação (noturno)	

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

A tabela a seguir apresenta a frequência de ingressos em cada Centro, além da respectiva representação percentual para cada gênero. O Apêndice A, no intuito de ampliar a análise de distribuição dos discentes, apresenta essas informações por curso de graduação.

Tabela 1- Distribuição dos discentes ingressantes no Campus Florianópolis, entre 2013 e 2016, por centro e gênero.

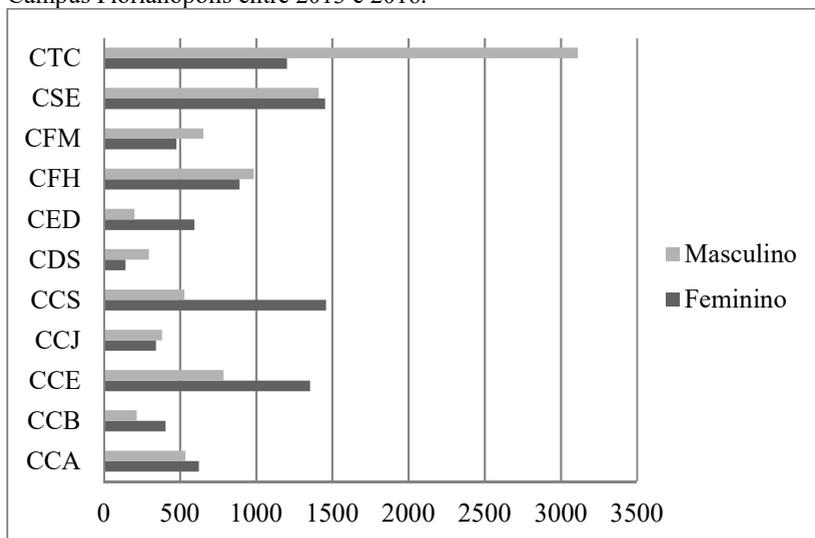
Centro	Feminino Frequência	Masculino Frequência	Total Frequência
CCA	624 (53,79)	536 (46,21)	1.160 (100,00)
CCB	406 (65,17)	217 (34,83)	623 (100,00)
CCE	1.350 (63,26)	784 (36,74)	2.134 (100,00)
CCJ	342 (47,24)	382 (52,76)	724 (100,00)
CCS	1.455 (73,45)	526 (26,55)	1.981 (100,00)
CDS	143 (32,50)	297 (67,50)	440 (100,00)
CED	595 (74,75)	201 (25,25)	796 (100,00)
CFH	889 (47,51)	982 (52,49)	1.871 (100,00)
CFM	474 (42,28)	647 (57,72)	1.121 (100,00)
CSE	1.453 (50,79)	1.408 (49,21)	2.861 (100,00)
CTC	1.198 (27,83)	3.106 (72,17)	4.304 (100,00)
Total	8.929 (49,56)	9.086 (50,44)	18.015 (100,00)

NOTA: os números entre parênteses correspondem às percentagens em relação ao total da linha.

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

Em relação à preponderância de gênero, identificou-se uma distribuição entre homens e mulheres bastante próxima. No entanto, há um número maior de discentes homens na UFSC. A depender do Centro, essa composição é modificada: o CCS e o CED, por exemplo, são predominantemente femininos em sua composição, enquanto no CTC prevalece o gênero masculino. O gráfico a seguir demonstra a composição de cada Centro em relação ao gênero dos estudantes.

Gráfico 1 – Frequência de discentes distribuídos por Centro e gênero do Campus Florianópolis entre 2013 e 2016.



Em algumas carreiras é evidente a disparidade entre a distribuição de homens e mulheres, destacando, assim, nuances de perfil dependendo da graduação. Alguns cursos da área de engenharia apresentam mais de 90% de predominância masculina, como por exemplo: ciências da computação e engenharia de controle e automação, conforme Apêndice A. Por outro lado, em alguns cursos da área da saúde, como fonoaudiologia, nutrição e enfermagem, a presença feminina é bastante expressiva.

Um estudo a partir dos dados do questionário socioeconômico do Enade apresentou alguns indicadores por gênero e por tipo de curso (GEA, 2014). A pesquisa identificou que, de maneira geral, as mulheres apresentam maior participação em áreas que demandam características pessoais, como as carreiras de educação, saúde, serviços e humanidades – corroborando com os dados verificados no Campus Florianópolis.

Em termos nominais, o Centro com maior número de acadêmicos é o CTC, seguido do CSE e do CCE. O CDS apresenta o menor número de discentes. Vale destacar que este é composto por apenas dois cursos de graduação, enquanto aqueles combinam 15, 9 e 15 cursos, respectivamente.

Quanto ao segmento ingresso na instituição, a distribuição dos discentes é apresentada a seguir. Segundo legislação vigente durante o

período em análise, a maior parte dos estudantes ingressaram por meio da ampla concorrência no concurso vestibular. Como a aplicação da Lei Nacional das Cotas ocorreu de forma gradativa, conforme prevê a legislação, apenas no ano de 2016 a reserva de vagas atingiu 50% do total das vagas oferecidas no Campus Florianópolis. Portanto, a partir do vestibular 2017 – ingressos em 2018 – as reservas de vagas obedecerão integralmente à Lei 12.711/2012.

Tabela 2 – Distribuição dos discentes por forma de ingresso no Campus Florianópolis, entre 2013 e 2016.

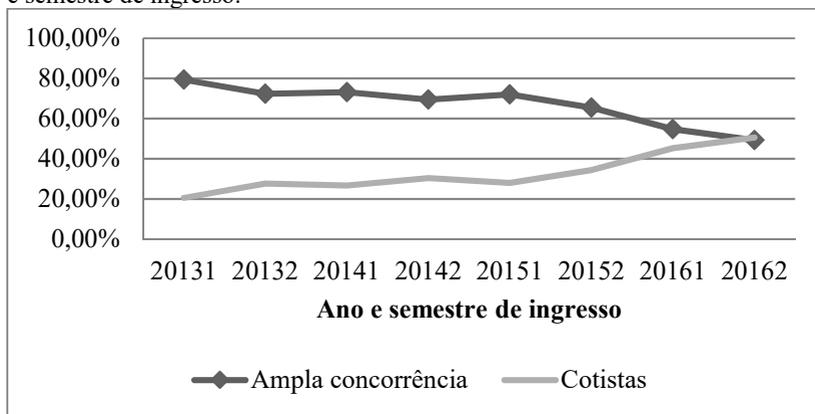
Forma de ingresso	Frequência	%
Ampla concorrência	12.106	67,20
Cotista	5.909	32,80
Total Geral	18.015	100,00

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

Entre 2013 e 2016, o ingresso dos cotistas por meio da reserva de vagas do concurso vestibular representou 32,80% das vagas do Campus Florianópolis da UFSC. O gráfico a seguir ilustra a evolução, semestre a semestre, do preenchimento das vagas por meio da ampla concorrência e das cotas. Torna-se evidente a adequação da instituição ao que dispõe a Lei 12.711/2012 em relação à reserva de 50% do total de vagas até o ano de 2016.

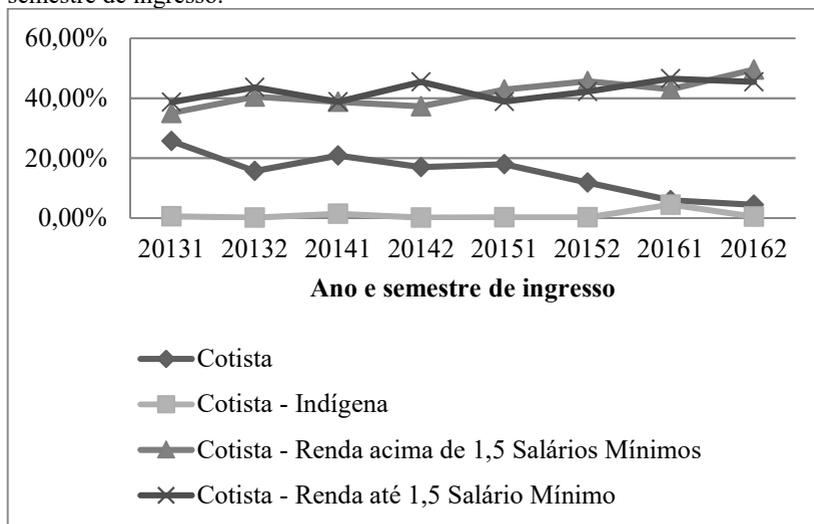
Estes dados corroboram com os achados de Daflon, Feres Junior e Moratelli (2014) demonstrando que o acesso ao ensino superior por meio da ampla concorrência não sofreu incremento no número de vagas e sim, para se adequar à legislação, a instituição reduziu seu montante de vagas sem acesso diferenciado.

Gráfico 2 – Relação entre número de discentes cotistas e não cotistas por ao ano e semestre de ingresso.



O gráfico 3 evidencia a evolução do preenchimento de vagas reservadas pela Lei Nacional de Cotas (grupos cotista – renda acima e cotista - renda até 1,5 salários mínimos) *versus* a reserva de vagas pela política institucional (grupos cotista e cotista indígena). Principalmente a partir do primeiro semestre de 2015, percebe-se a diminuição de ingressos por meio da política de ações afirmativas da UFSC e aumento gradativo de adequação à Lei.

Gráfico 3 - Relação entre número de discentes por forma de ingresso, ano e semestre de ingresso.



Estes 18.015 ingressos, entre 2013 e 2016, nos cursos presenciais do Campus Florianópolis da UFSC se dividem entre diferentes situações acadêmicas: ativo, evadido, falecido, formado, jubilado e mobilidade – conforme classificação descrita no capítulo 3. A situação evasão terá destaque na seção seguinte. A segregação dos acadêmicos em situações distintas proporciona à instituição dados para avaliar fenômenos como a evasão, a permanência e o tempo para integralização do curso (retenção), por exemplo. No entanto, nem o Relatório de Gestão nem a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) apresentam publicações oficiais sobre avaliações quanto aos indicadores acadêmicos da instituição. É exposto, apenas, os indicadores de desempenho conforme exigência e deliberação do Tribunal de Contas da União (UFSC, 2017, p. 127).

A partir da tabela 3, destaca-se o fato de apenas 53 acadêmicos estarem formados já que a população em análise é composta por ingressos desde o ano de 2013, perfazendo 4 anos na UFSC – prazo para conclusão da maior parte dos cursos ofertados. Esse número pode indicar um elevado período de retenção na instituição até a integralização curricular.

Tabela 3 – Distribuição dos discentes ingressantes no Campus Florianópolis, entre 2013 e 2016, a partir das situações acadêmicas e gênero.

Situação acadêmica	Feminino	Masculino	Total
	Frequência (%)	Frequência (%)	Frequência (%)
Ativo	7.517 (84,19)	7.513 (82,69)	15.030 (83,43)
Evadido	1.288 (14,42)	1.436 (15,80)	2.724 (15,12)
Falecido	0 (0,00)	3 (0,03)	3 (0,02)
Formado	22 (0,25)	31 (0,34)	53 (0,29)
Jubilado	1 (0,01)	1 (0,01)	2 (0,01)
Mobilidade	101 (1,13)	102 (1,12)	203 (1,13)
Total	8.929 (100,00)	9.086 (100,00)	18.015 (100,00)

NOTA: os números entre parênteses correspondem às percentagens em relação ao total da coluna.

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

Conforme Boletim de Dados (UFSC, 2015), para o ano de 2015, o número de ingressos no Campus Florianópolis foi de 5.844 estudantes. Nesse mesmo período, apenas 1.387 concluíram a graduação. Esses números díspares confirmam o cenário de baixa diplomação anual podendo indicar longa retenção para concluir a graduação e/ou elevada evasão do ensino superior.

A baixa diplomação anual pode ser confirmada pelo indicador apresentado no Relatório de Gestão: taxa de sucesso na graduação (TSG) - calculada pela divisão entre o número de diplomados e número total de ingressantes (UFSC, 2017, p. 134). Em 2012 a TSG da UFSC era de 62,74% enquanto que em 2016 foi de 47,23% - uma queda 15,51 pontos percentuais em 4 anos.

Diminuição na TSG também foi identificada, para o mesmo período, na Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2016) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2016). A primeira apresentou uma queda de 5,75% e a segunda de 7,28%. Esses dados podem sugerir uma tendência de redução na TSG em universidades federais do sul do Brasil. Todavia, a UFSC parece indicar uma acentuada queda em relação às citadas IES.

4.3 DESEMPENHO ACADÊMICO

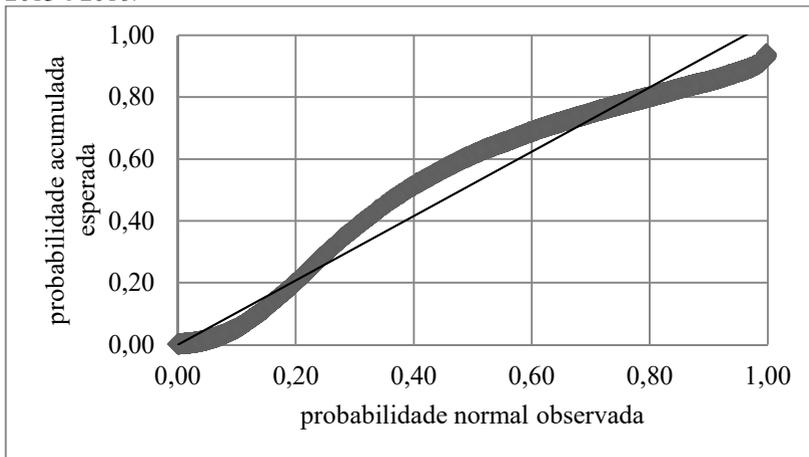
Para a presente pesquisa, o desempenho acadêmico é representado e mensurado a partir do índice de aproveitamento acumulado (IAA). Não é escopo do estudo avaliar a compreensão pedagógica deste indicador formulado pela instituição, tampouco

adentrar em abordagens conceituais do tema. É sabido da existência de divergências doutrinárias que versam sobre a matéria, entretanto, a fim de cumprir os objetivos propostos, foi necessário estabelecer um critério objetivo para avaliação.

O gráfico a seguir demonstra que a distribuição da variável IAA é assimétrica. Isto posto, para a realização da análise exploratória comparativa entre o IAA da população e dos centros serão utilizadas medidas de síntese, principalmente a mediana por não sofrer influência de valores discrepantes, como ocorre com a média.

Em geral, dado um conjunto de valores, a média é a medida de posição central mais adequada, quando se supõe que estes valores tenham uma distribuição razoavelmente simétrica, enquanto que a mediana surge como uma alternativa para representar a posição central em distribuições muito assimétricas. Muitas vezes, calculam-se ambas as medidas para avaliar a posição central sob dois enfoques diferentes, como também para se ter uma primeira avaliação sobre a assimetria da distribuição (BARBETTA, 2008, p. 102).

Gráfico 4 – Probabilidade normal do índice de aproveitamento acumulado (IAA) da população ingressante na UFSC por meio do concurso vestibular entre 2013 e 2016.



É demonstrado o panorama geral do IAA dos ingressantes entre 2013 e 2016 no Campus Florianópolis por meio do concurso vestibular na tabela a seguir. Os valores se referem à população do estudo,

compreendida como os 18.015 discentes ingressantes na graduação presencial.

Tabela 4 – Medidas de síntese do IAA da população ingressante no Campus Florianópolis por meio de concurso vestibular entre 2013 e 2016.

Medidas de síntese do IAA	População
Média	6,38
Mediana	7,05
Desvio padrão	2,31
Coefficiente de variação percentual	36,23%
Quartil inferior	5,12
Quartil superior	8,13
Diferença interquartilica	3,00
Valor discrepante inferior	0,62
Frequência de discrepantes inferiores	387

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Por meio das medidas de síntese, identificou-se que a mediana é superior à média já que existem valores discrepantes inferiores de IAA que distorcem a média. Assim, apesar do ponto de equilíbrio populacional em relação ao IAA ser 6,38, metade da população apresenta IAA superior à 7,05. Por não dispor do histórico escolar dos 18.015 discentes, a partir desta pesquisa não se pode inferir se os valores discrepantes inferiores dizem respeito a reprovações por frequência insuficiente (FI) ou, se de fato, são efetivamente relativas ao desempenho insuficiente.

Pode-se extrair dos dados apresentados, portanto, que 50% da população apresenta IAA superior à 7,05 – índice satisfatório considerando que a nota mínima de aprovação em cada disciplina é 6,0. Contudo, não se consegue extrair dos dados se este valor é distorcido por FI. Ademais, 25% da população (quartil superior) apresenta IAA superior à 8,13 - índice suficiente para concessão de mérito estudantil⁵, se atendidas às outras exigências. O coeficiente de variação indica pouca dispersão em torno da média, ou seja, os desvios relativamente à média atingem 36,23% desta.

⁵ A medalha e o diploma de mérito estudantil distinguem os alunos que tenham demonstrado aproveitamento destacado em seu curso. No entanto, além do IAA igual ou superior a 8,00, o acadêmico não pode ter reprovação e sofrido sanção disciplinar durante o curso (UFSC, 1997).

Abaixo, segue tabela comparativa entre o IAA dos centros, sem distinção entre a forma de ingresso, a fim de demonstrar o cenário entre eles.

Tabela 5 - Medidas de síntese do IAA por Centro do Campus Florianópolis para os ingressantes por meio de concurso vestibular entre 2013 e 2016.

Medidas de síntese do IAA	CCA	CCB	CCE	CCJ	CCS	CDS	CED	CFH	CFM	CSE	CTC
Média	5,16	6,65	7,14	8,26	7,05	6,46	6,53	6,64	4,35	6,14	6,20
Mediana	5,59	7,32	8,06	8,56	7,52	7,00	7,31	7,44	4,39	6,66	6,75
Desvio padrão	2,25	2,07	2,33	1,27	1,76	1,86	2,39	2,45	2,52	2,15	2,13
Coefficiente de variação percentual (%)	43,69	31,13	32,65	15,34	24,95	28,76	36,60	36,88	57,82	35,11	34,34
Quartil inferior	3,48	5,81	6,30	7,97	6,48	5,64	5,53	5,27	2,21	4,98	4,96
Quartil superior	7,02	8,07	8,74	9,02	8,19	7,75	8,30	8,55	6,35	7,77	7,81
Diferença interquartílica	3,53	2,26	2,43	1,05	1,72	2,11	2,77	3,28	4,15	2,79	2,85
Valor discrepante inferior	-1,82	2,41	2,65	6,40	3,90	2,48	1,38	0,35	-4,01	0,80	0,69
Frequência de discrepantes inferiores	0	34	174	51	137	24	47	21	0	59	73

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Em relação à população, os dois centros que mais se destacam com desempenho acadêmico superior são o CCJ e o CCE que apresentam mediana de 8,56 e 8,06, respectivamente. De tal modo, metade dos ingressantes nestes centros apresentaram IAA superior em mais de um ponto em relação à população (7,05). Além disso, o CCJ se destaca por apresentar o menor coeficiente de variação percentual, ou seja, a menor dispersão em relação à média. O valor de IAA considerado discrepante inferior é de 6,40, ou seja, valor acima do mínimo exigido para aprovação – demonstrando que o centro apresenta desempenho diferenciado.

O CCJ, além de apresentar uma menor dispersão dos dados, manifesta o mais alto desempenho em relação ao quartil superior. Isto é, $\frac{1}{4}$ da população exibe IAA superior à 9,02. Ademais, 75% dos ingressantes nesse centro exibem índice de desempenho superior a 7,97. Não se pode afirmar por meio deste estudo exploratório as razões do dispar desempenho. No entanto, diferentes técnicas pedagógicas de avaliação e perfil docente e discente devem ser levadas em consideração para ponderar esta discrepância.

O CCE, por sua vez, apesar de exprimir mediana acima da populacional, apresenta maior dispersão em relação ao CCJ – possivelmente por apresentar maior frequência de valores discrepantes inferiores.

Estes dois centros são os únicos em que metade da população estudada poderia ser contemplada com medalha de mérito estudantil - se atendidas às outras exigências, além do IAA superior à 8,0. Não se pode inferir com os dados exploratórios desta pesquisa quais são as variáveis diferenciadoras para que ocorra este desempenho acadêmico superior. Para futuros trabalhos, sugere-se verificar se as influências do perfil discente, perfil docente e/ou critérios de avaliação são fatores intervenientes.

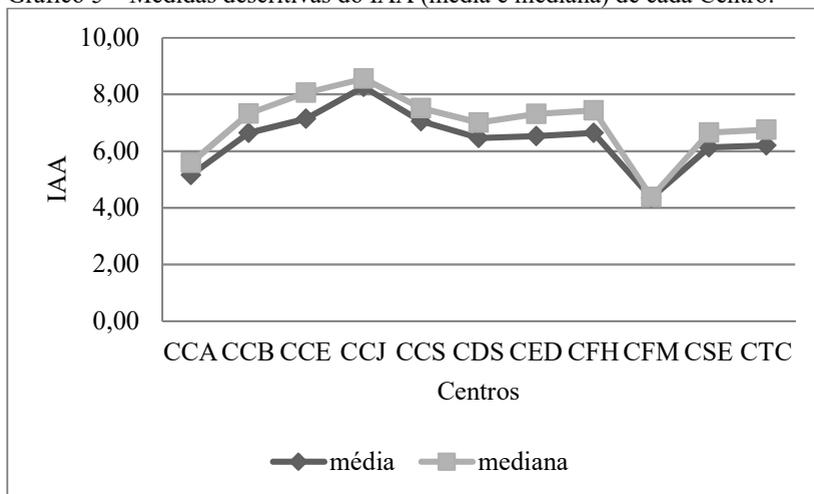
Realça-se, de mesmo modo, os dois centros com desempenho acadêmico mais baixos comparativamente ao populacional: CFM - com mediana de 4,39 apresentando déficit em mais de 2,6 pontos - e CCA - com 5,59 exibindo diferença de 1,46 pontos. Naquele centro, 25% da população apresenta IAA menor do que 2,21 e, apenas, 25% índice superior à 6,35. O coeficiente de variação do CFM é o maior entre os centros, indicando grande dispersão em torno da média. Apesar de ser o centro com o segundo desempenho mais baixo, o CCA apresenta um quartil superior de 7,02 – média 1,02 acima do mínimo exigido para aprovação. Seu coeficiente de variação e desvio padrão também demonstram grande dispersão em torno da média, assim como no CFM.

Estes dados solidificam que o CFM e o CCA, assim como o CCJ, são centros que se destacam quanto ao desempenho acadêmico. Os primeiros quanto ao diminuto índice apresentado, enquanto o segundo se destaca quanto ao elevado desempenho. No entanto, não é escopo desta pesquisa associar estes dados exploratórios as suas possíveis razões e, por isso, evita-se realizar associações que podem se tornar espúrias.

O gráfico a seguir, a fim de facilitar a visualização dos dados, apresenta a média e a mediana do IAA por centro. A partir da sua análise conjunta com a tabela 5, observa-se que os centros com

desempenho correlato são CED, CCB e CFH. Talvez essa similaridade esteja relacionada ao perfil dos cursos ministrados nestes centros: maior parte das graduações são da área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Gráfico 5 – Medidas descritivas do IAA (média e mediana) de cada Centro.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Após avaliação do desempenho acadêmico entre os centros, destaca-se abaixo $\frac{1}{4}$ dos cursos com maior e menor aproveitamento acumulado médio, respectivamente.

Tabela 6 – Vinte e um cursos com os maiores IAA médio do Campus Florianópolis.

Curso	IAA médio
Psicologia	8,32
Direito	8,29
Direito (noturno)	8,24
Medicina	8,24
Cinema	8,09
Design	8,05
Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica - licenciatura	7,94
Jornalismo	7,92
Arquitetura e Urbanismo	7,88
Animação – bacharelado	7,86
Letras - inglês	7,82

Relações Internacionais	7,77
Letras - libras - língua brasileira de sinais - licenciatura	7,58
Nutrição	7,54
Museologia	7,42
Ciência da Informação	7,38
Pedagogia	7,14
Ciências Biológicas	7,05
Odontologia	7,00
História	6,99
Artes Cênicas	6,90

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Os cursos com melhor desempenho são, predominantemente, das áreas da Ciência Social e da Saúde. Destaca-se o fato de não constar na lista dos cursos com melhor desempenho graduações das Ciências Exatas e Engenharias.

Tabela 7- Vinte e um cursos com os menores IAA médio do Campus Florianópolis.

Curso	IAA médio
Matemática - bacharelado	3,19
Meteorologia	3,31
Física - licenciatura (noturno)	3,51
Matemática - licenciatura (noturno)	4,06
Matemática - licenciatura	4,34
Química - licenciatura	4,58
Filosofia (noturno)	4,64
Ciência e Tecnologia de Alimentos	4,66
Química - bacharelado	4,89
Ciências da Computação	4,89
Engenharia de Aquicultura	4,91
Ciências Econômicas (noturno)	4,98
Engenharia de Produção Elétrica	5,04
Física - bacharelado	5,20
Engenharia Eletrônica	5,38
Agronomia	5,44
Zootecnia	5,47
Ciências Econômicas	5,50
Filosofia	5,55
Engenharia de Alimentos	5,57

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Salutar destacar que todos os cursos do CFM constam na lista das 21 graduações apresentadas com o IAA mais baixos do Campus. Conforme gráfico 5, o CFM é o centro com a menor média de aproveitamento acumulado e relacionando com a tabela 7, pode-se inferir que todos os seus cursos contribuem para este diminuto desempenho.

A partir da análise dos dados exploratórios, não se pode inferir o porquê do dispar desempenho acadêmico entre os cursos. Fica evidente, no entanto, que, a depender da área de conhecimento, existe maior ou menor dificuldade – que pode estar relacionada a diversas variáveis, tais como: método de avaliação, metodologia de ensino, grau de exigência docente, etc. No entanto, conforme destacado anteriormente, evita-se realizar associações que podem se tornar espúrias.

Alguns estudos se dedicam a identificar o impacto de determinados fenômenos no desempenho acadêmico. Habilidades sociais, expectativas acadêmicas e capacidade cognitiva são algumas possíveis variáveis de influência (GOMES e SOARES, 2013).

Gomes e Soares (2013) identificaram que, em geral, quanto maiores as habilidades sociais, maior é o desempenho apresentado pelos universitários. Também verificaram que o envolvimento vocacional e envolvimento curricular apresentam correlação positiva com o desempenho acadêmico.

o estudo constatou que as expectativas acadêmicas e as habilidades sociais podem influenciar no desempenho acadêmico do estudante e que, no entanto, a inteligência fluida não se apresentou como determinante nos resultados de avaliação acadêmica (GOMES e SOARES, 2013, p. 8).

4.3.1 O desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas

A fim de responder os objetivos específicos da pesquisa, apresenta-se abaixo tabela comparativa entre o desempenho acadêmico dos grupos cotistas e não cotistas.

Tabela 8 – Desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas ingressantes no Campus Florianópolis entre 2013 e 2016.

IAA	Ampla concorrência	Cotistas	Total
Frequência (N)	12.106	5.909	18.015
Média	6,53	6,06	6,38
Mediana	7,20	6,68	7,05
Desvio padrão	2,28	2,33	2,31
Coeficiente de variação percentual (%)	34,93%	38,54%	36,23%

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

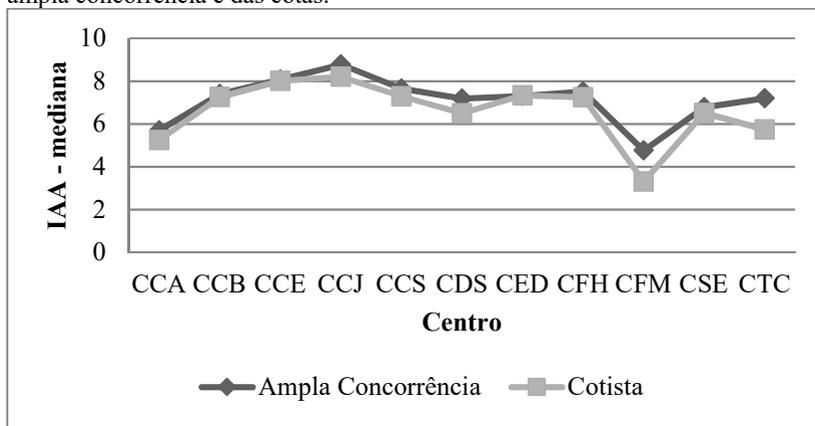
Observa-se que o desempenho é relativamente maior ao grupo de discentes da ampla concorrência. Além disso, a dispersão em torno da média para este grupo é menor, conforme coeficiente de variação, e metade deles apresenta IAA superior à 7,20.

O grupo de acadêmicos cotistas apresenta desempenho, em média, quase meio ponto abaixo dos da ampla concorrência. Ademais, seus índices de aproveitamento acumulado são mais dispersos em relação à média. Portanto, a partir dos dados exploratórios, pode-se entender que, de forma geral, há diferença de desempenho acadêmico entre discentes cotistas e não cotistas.

Abaixo, apresenta-se gráfico comparativo entre o desempenho acadêmico dos ingressantes por ampla concorrência e por reserva de vagas (cotistas). Com exceção do CED, todos os outros centros apresentaram menor desempenho acadêmico no grupo dos discentes cotistas. Esse centro é composto, conforme Quadro 6, por cursos das Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas – dados semelhantes (maior desempenho ao grupo cotista) foram identificados no estudo de Peixoto et al. (2016). No entanto, a diferença entre os grupos foi mínima: 0,02 pontos a favor dos ingressantes pela reserva de vagas.

A diferença de desempenho acadêmico entre os grupos cotistas e não cotistas foi também assinalada na pesquisa de Mendes Junior (2014) e Peixoto et al. (2016). No primeiro estudo, o autor identificou que em cursos com alta dificuldade relativa o desempenho dos cotistas é ainda mais baixo e esta diferença de rendimento não diminui ao longo do curso. Já no segundo estudo, os autores identificaram que nos cursos relacionados às áreas de artes e humanidades, de baixa e média concorrência no processo de seleção, o desempenho dos cotistas é superior ao dos ingressantes por meio da ampla concorrência. Nos cursos presenciais do Campus Florianópolis, os dados sugerem igual manifestação.

Gráfico 6 – Comparação entre a mediana do IAA dos ingressantes por meio da ampla concorrência e das cotas.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

A tabela a seguir apresenta os valores de mediana para os grupos cotistas e não cotistas de cada centro. No CCE, há uma pequena diferença entre os grupos – apenas 0,06 pontos a menos para os cotistas. Além da ínfima diferença de desempenho acadêmico, esse centro apresenta o segundo melhor desempenho para ambos os grupos – atrás apenas do CCJ. Nessa esteira, o CCB apresenta diferença de 0,13 pontos entre os grupos.

Tabela 9 – Mediana do IAA entre cotistas e não cotistas.

Centro	Ampla concorrência	Cotista	Diferença entre IAA
CCA	5,69	5,25	-0,44
CCB	7,39	7,26	-0,13
CCE	8,07	8,01	-0,06
CCJ	8,77	8,20	-0,57
CCS	7,65	7,29	-0,36
CDS	7,18	6,49	-0,69
CED	7,31	7,33	0,02
CFH	7,51	7,24	-0,27
CFM	4,76	3,31	-1,45
CSE	6,77	6,50	-0,27
CTC	7,20	5,74	-1,46

NOTA: a diferença entre IAA (última coluna) foi calculada a partir da subtração entre o IAA dos cotistas e da ampla concorrência.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Observa-se que a maior diferença entre os grupos ocorre no CTC – centro com predominância de cursos da área das Engenharias – seguido do CFM, composto por cursos das Ciências Exatas e da Terra. Apesar da diferença dos grupos entre estes dois centros ser de apenas 0,01 ponto, o CTC se destaca por apresentar o índice de desempenho dos discentes da ampla concorrência em um nível satisfatório à aprovação (7,20) enquanto que o grupo dos cotistas está abaixo desse marco (5,74) - essa manifestação ocorre apenas neste centro. Já no CFM, ambos os grupos apresentam desempenho insatisfatório.

Peixoto et al. (2016) atribuíram a diferença de desempenho nessas áreas de conhecimento ao déficit na formação básica, principalmente no domínio da matemática. Nessa esteira, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) - Programme for International Student Assessment -, da OCDE, que produz indicadores visando subsidiar políticas de melhoria no ensino básico, confirma o déficit de formação da matemática

A nota média dos jovens brasileiros em matemática no PISA 2015 foi de 377 pontos, significativamente inferior à dos estudantes dos países da OCDE (490) (OCDE, 2016, p. 168).

O CDS é o terceiro centro com maior diferença entre os grupos cotistas e não cotistas. Apesar de ministrar apenas dois cursos de graduação – assim como o CCJ e CCB – o desempenho de seus discentes está aquém destes centros.

CFH e CSE apresentaram a mesma diferença entre os grupos. No entanto, o desempenho acadêmico do primeiro foi superior, para ambos os grupos, em 0,74 pontos. O centro com melhor desempenho, tanto para cotistas quanto para não cotistas, é o CCJ. Apesar disso, a diferença entre os grupos é a quarta maior – 0,57 pontos a menos para os cotistas.

Apesar de ser o terceiro centro com melhor desempenho, em relação à mediana, o CCS apresenta significativa diferença entre o desempenho dos grupos cotistas e não cotistas – 0,36 pontos abaixo dos ingressantes pela ampla concorrência.

No CCA, além de ambos os grupos apresentarem desempenho insatisfatório em relação à média para aprovação, a diferença entre eles é significativa. Os cotistas estão 0,44 pontos aquém dos discentes da ampla concorrência.

O Apêndice C apresenta as medidas de síntese de cada centro por forma de ingresso. Destaca-se, primeiramente, o CTC e o CFM por apresentarem as maiores diferenças entre os grupos. No primeiro centro,

identificou-se que a dispersão em torno da média é expressivamente superior no grupo cotista, isto é, aos discentes da ampla concorrência parece haver menor dispersão no IAA enquanto que aos cotistas há maior variabilidade de desempenho. Torna-se evidente a diferença entre os grupos quando se analisa o quartil inferior: 25% dos acadêmicos da ampla concorrência exibem índice de desempenho inferior à 6,06 enquanto que no grupo cotista 25% dos discentes estão com índice abaixo de 3,74 – diferença superior a 60% entre os grupos. Já no quartil superior, a diferença entre os grupos se apresenta achatada: 0,87 pontos a menos para os cotistas; podendo indicar que, na parcela da população com desempenho superior, o desempenho entre os grupos se aproxima.

Já no CFM, centro que apresenta os maiores coeficientes de variação em torno da média, o desempenho do quartil inferior merece destaque: 2,43 para os discentes da ampla concorrência e 1,79 para os cotistas – índices expressivamente insatisfatórios. Metade dos acadêmicos da ampla concorrência apresenta IAA superior a 4,76 enquanto os cotistas apresentam 3,31 de índice.

O CCA apresenta uma das diferenças interquartílicas mais altas para ambos os grupos. Para os cotistas, a diferença do índice de desempenho entre o quartil inferior e superior é de 3,29 pontos, isto é, enquanto 25% do grupo apresenta desempenho inferior a 3,27 outros 25% apresentam desempenho superior a 6,56. Os discentes da ampla concorrência demonstram variação entre quartil inferior e superior ainda maior: 3,54 pontos. Os dois grupos apresentam grande dispersão em torno da média, no entanto para o grupo cotista a dispersão é ligeiramente superior.

CCB, CCE, CED, CFH e CSE apresentam desempenho muito próximo entre os grupos. Além disso, a dispersão em torno da média está similar à da população do estudo. Para ambos os grupos em análise, metade dos acadêmicos apresentam desempenho satisfatório: o CSE, dentre eles, é o que manifesta o menor índice. Não obstante, mais de meio ponto acima do mínimo exigido para aprovação. As maiores diferenças, no quartil superior, entre os grupos cotistas e não cotistas ocorreu no CSE, CCB e CCE, respectivamente. Isso pode indicar que, entre os melhores estudantes destes centros, a diferença entre os grupos se acentua. No entanto, no CED e CFH o fenômeno é inverso: a maior diferença entre os grupos ocorreu no quartil inferior – indicando distanciamento entre os índices de desempenho dos acadêmicos com menor performance.

Também exibem desempenho correlato o CCJ, CCS e CDS. O primeiro apresenta o menor coeficiente de variação em torno da média –

significativamente abaixo de todos os outros centros. Entretanto, CCS e CDS mantêm dispersão similar. Estes três centros manifestam igual repercussão em relação ao quartil inferior: maior variação de desempenho entre os grupos cotistas e não cotistas, sendo aqueles com menor índice. Esta diferença pode indicar, que nestes centros, o desempenho dos melhores alunos cotistas e não cotistas se equipara.

Ainda que cada centro, em relação aos seus índices de desempenho, apresente manifestação inerente às suas singularidades, pode-se perceber, entre alguns, desempenhos análogos. CFM, CTC e CCA apresentam manifestações muito próximas: são centros com desempenho abaixo da média, além de expressiva diferença entre os grupos. Em geral, CCJ, CCS e CDS parecem expressar desempenhos semelhantes, assim como CCB, CCE, CED, CFH e CSE.

4.4 EVASÃO

Por se tratar de fenômeno avaliado a partir da frequência de ocorrências, a análise desta seção se baseia na ocorrência das situações abandono e desistência, compreendidas neste estudo como evasão.

Para análise dos índices de evasão, optou-se em avaliar a situação acadêmica por Centro, representando o panorama geral do Campus Florianópolis, com destaque aos cursos com maior e menor ocorrência. Apresenta-se, conforme Apêndice B, os dados de evasão por curso de graduação – em um total de 82 cursos. Entretanto, por limitação temporal e por não ser escopo da pesquisa, análises individuais por curso não serão realizadas.

Vale destacar que esta pesquisa de caráter exploratório preliminar se propõe a descrever o cenário do Campus Florianópolis, apresentando um panorama deste fenômeno para os ingressantes na instituição a partir do concurso vestibular com corte temporal de 4 anos (2013 a 2016). Inquirições a respeito de fatores regionais, sociais ou características pessoais e institucionais que motivam o comportamento da evasão não são contempladas neste estudo. Portanto, a partir da identificação do comportamento de evasão nos centros do Campus Florianópolis, estudos posteriores poderão identificar variáveis associadas ao fenômeno.

Com base nas frequências de abandono e desistência em cada centro, atingiu-se a média de 15,12% de evasão para os ingressantes entre 2013 e 2016 no Campus Florianópolis. Esse índice foi composto conforme tabela a seguir.

Tabela 10 – Índice de evasão por ano de ingresso.

Ano de ingresso	Ingressantes	Evadidos	Índice de evasão
2013	4.496	1.163	25,87%
2014	4.407	950	21,56%
2015	4.450	538	12,09%
2016	4.662	73	1,57%
Total	18.015	2.724	15,12%

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

A média identificada se refere aos ingressantes no período de 2013 a 2016. No entanto, com o propósito de identificar se há diferença no índice de evasão no transcorrer do tempo, analisou-se o fenômeno por ano de ingresso isoladamente. Assim, pode-se verificar se a evasão ocorre no início do curso ou não.

Constatou-se que o maior índice de evasão ocorreu aos ingressantes mais antigos, isto é, aos discentes que ingressaram na instituição em 2013. Infere-se, assim, que a evasão tende a ocorrer, em maior grau, a partir do primeiro ano da graduação e não de forma imediata. Essa proposição é contrária ao afirmado por Silva Filho et al. (2007, p. 643): “Verifica-se, em todo o mundo, que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes”. Também não foi o que Gilioli identificou (2016). No entanto, não foi identificado outro estudo que trate do período de predominância da evasão do ensino superior.

Em relação à evasão por Centro, apresenta-se a tabela abaixo. De forma geral, a evasão se apresentou dentro dos limites confirmados em outros estudos. A média de 15,12% na UFSC está ligeiramente abaixo do encontrado por Silva Filho et al. (2007) para as universidades brasileiras – 19%.

Tabela 11 – Frequência de discentes evadidos por Centro do Campus Florianópolis entre os ingressantes de 2013 e 2016.

Centro	Evadidos	Demais situações	Total
CCA	275 (23,71)	885 (76,29)	1.160 (100)
CCB	105 (16,85)	518 (83,15)	623 (100)
CCE	378 (17,71)	1.756 (82,29)	2.134 (100)
CCJ	23 (3,18)	701 (96,82)	724 (100)
CCS	161 (8,13)	1.820 (91,87)	1.981 (100)
CDS	49 (11,14)	391 (88,86)	440 (100)
CED	148 (18,59)	648 (81,41)	796 (100)
CFH	334 (17,85)	1.537 (82,15)	1.871 (100)
CFM	336 (29,97)	785 (70,03)	1.121 (100)

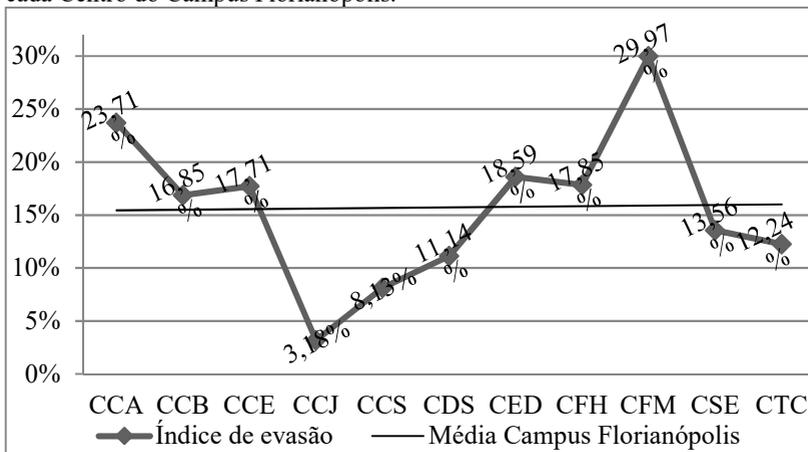
CSE	388 (13,56)	2.473 (86,44)	2.861 (100)
CTC	527 (12,24)	3.777 (87,76)	4.304 (100)
Total	2.724 (15,12)	15.291 (84,88)	18.015 (100)

NOTA: os números entre parênteses correspondem às percentagens em relação ao total da linha.

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

Com o propósito de facilitar a visualização da variação dos índices de evasão por centro, apresenta-se o gráfico a seguir.

Gráfico 7 – Percentuais de evasão, entre os ingressantes de 2013 a 2016, em cada Centro do Campus Florianópolis.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Alguns Centros se apresentaram muito além da média nacional. O CFM, por exemplo, apresentou uma evasão de quase 30%, sendo o curso de Matemática (bacharelado) o maior influenciador em termos percentuais, conforme Apêndice B. A segunda maior evasão ocorreu no CCA representando quase 24% dos acadêmicos ingressantes no Centro. Engenharia de Aquicultura foi o curso com maior incidência de evasão (30,42%).

Por outro lado, o CCJ e o CCS se demonstraram aquém da média de evasão do Campus Florianópolis. O primeiro é o Centro com a menor incidência de evasão, apresentando apenas 3,18% de ingressantes evadidos. Entre seus dois cursos – Direito diurno e Direito noturno – o curso diurno exibiu maior desistência e abandono. No CCS, o curso com

menor evasão foi Medicina (0,74%), seguido da graduação em Odontologia (4,90%).

Sem nenhuma pretensão exaustiva, um fenômeno imaginável capaz de influenciar a evasão é o grau de dificuldade em ingressar na instituição. Ele pode ser avaliado por meio da relação candidato por vaga. No concurso vestibular 2016⁶, por exemplo, para os cursos do CFM e CCA esta relação foi, em média, inferior à 10 candidatos por vaga, enquanto no CCJ foi de quase 45. Já no CCS, a disparidade entre os cursos é muito expressiva: a relação candidato por vaga em medicina foi de 234, no entanto, para o curso de farmácia e fonoaudiologia foi 8 (UFSC, 2016).

As tabelas a seguir apresentam os cursos com os menores e maiores, respectivamente, índices de evasão do Campus Florianópolis. A quantidade de cursos apresentada foi estabelecida considerando os 25% inferiores e superiores do conjunto ordenado de evasão por cursos; assim, das 82 graduações, apresenta-se os 21 cursos com menor e maior evasão.

Tabela 12 - Vinte e um cursos de graduação presencial com os menores índices de evasão do Campus Florianópolis.

Curso	Índice de evasão
Medicina	0,74%
Direito (noturno)	3,06%
Direito	3,30%
Arquitetura e Urbanismo	4,75%
Odontologia	4,90%
Engenharia Civil	6,19%
Jornalismo	6,28%
Design	7,03%
Enfermagem	7,37%
Engenharia de Produção Mecânica	7,43%
Engenharia Mecânica	7,50%
Engenharia Sanitária e Ambiental	8,99%
Nutrição	9,09%
Engenharia de Controle e Automação	9,23%
Engenharia Elétrica	9,49%
Psicologia	9,59%
Educação Física – bacharelado	9,87%
Relações Internacionais	10,61%
Cinema	10,71%

⁶ Relação candidato/vaga para a ampla concorrência.

Educação do Campo - licenciatura	10,71%
Oceanografia	11,01%

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

É oportuno ressaltar que foram excluídos os três cursos sem evasão: Animação, Ciência da Informação e Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica - estes cursos ofereceram ingresso somente a partir do primeiro semestre de 2016.

Tabela 13 – Vinte e um cursos de graduação presencial com os maiores índices de evasão do Campus Florianópolis.

Curso	Índice de evasão
Letras – italiano	42,70%
Matemática - bacharelado	40,85%
Matemática - licenciatura	38,02%
Meteorologia	35,37%
Filosofia (noturno)	34,82%
Letras - francês	33,62%
Letras - alemão	33,04%
Física - licenciatura (noturno)	31,98%
Engenharia de Aquicultura	30,42%
Ciência e Tecnologia de Alimentos	29,25%
Letras - espanhol	27,73%
Letras - libras - língua brasileira de sinais - bacharelado	27,66%
Química - licenciatura	27,35%
Física - bacharelado	26,97%
Geografia	26,90%
Zootecnia	26,27%
Antropologia	26,19%
Química – bacharelado	25,68%
Engenharia de Alimentos	25,39%
Matemática – licenciatura (noturno)	25,00%
Ciências Sociais	24,84%

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

No estudo de Davok e Bernard (2016) realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina, os índices de evasão foram calculados considerando a mobilidade, ou seja, ponderando também as transferências de curso ou de instituição. Essa metodologia difere da apresentada neste estudo, contudo algumas comparações podem ser realizadas. Por exemplo, os cursos das Ciências da Saúde apresentaram

a menor evasão para o período de 2008 a 2010. No Campus Florianópolis, os cursos desta área de conhecimento também demonstraram menores índices de evasão: medicina, odontologia, enfermagem e nutrição constam no rol dos cursos com menor evasão. Estes achados de ambas IES públicas catarinenses corroboram com o estudo de Gomes et al. (2010).

Dos 2.724 discentes evadidos no período, 1.436 eram do gênero masculino, perfazendo mais de 52% da população. Esse perfil confirma a afirmação da OCDE no que diz respeito a probabilidade de se obter o diploma no ensino superior:

é mais provável que as mulheres obtenham um diploma de ensino superior ou universitário, em vez dos homens, uma inversão de um padrão histórico. Em média, nos países da OCDE, **35% das mulheres entre 25 e 64 anos possuem educação superior, comparado com 32% dos homens** (OECD, 2017, grifo do autor).

4.4.1 A evasão entre cotistas e não cotistas

A fim de atingir os objetivos dessa pesquisa, apresenta-se os índices de evasão a partir da forma de ingresso na instituição.

Tabela 14 – Distribuição dos discentes evadidos por forma de ingresso.

Forma de ingresso	Evadido	Demais situações	Total
Ampla concorrência	1.967 (16,25)	10.139 (83,75)	12.106 (100)
Cotistas	757 (12,81)	5.152 (87,19)	5.909 (100)
Total	2.724 (15,12)	15.291 (84,88)	18.015 (100)

NOTA: os números entre parênteses correspondem às percentagens em relação ao total da linha.

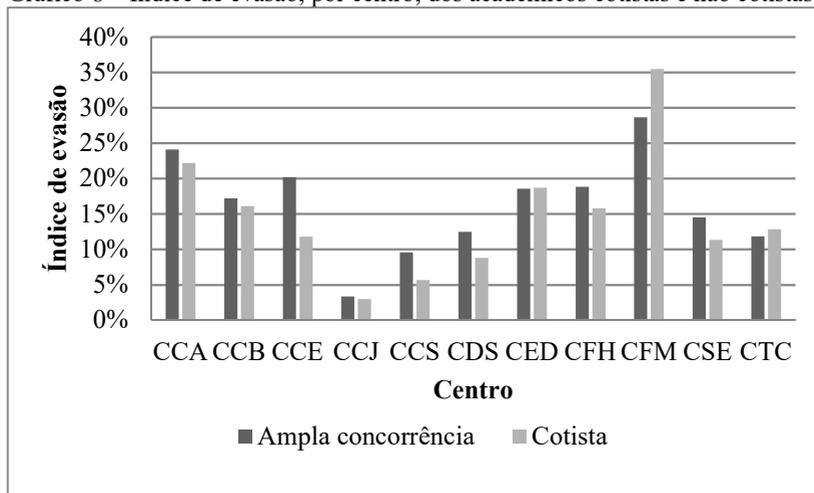
Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

Os estudantes que ingressaram por meio das ações afirmativas – grupo cotista - apresentaram menor taxa de evasão média: 12,81% comparados à 16,25% de evasão da ampla concorrência. Portanto, a evasão média dos discentes que ingressaram na UFSC sem acesso diferenciado, foi maior quando comparada ao grupo dos cotistas. Tal dado corrobora com os achados de Cardoso (2008) e Mendes Junior (2013).

Apresenta-se a seguir gráfico comparativo entre os centros referente à situação da evasão, conforme as formas de ingresso – ampla concorrência e cotistas. Dos onze centros, apenas três apresentaram

índice de evasão maior no grupo dos cotistas: no CED, CFM e CTC o grupo com ingresso diferenciado apresentou maior evasão.

Gráfico 8 – Índice de evasão, por centro, dos acadêmicos cotistas e não cotistas.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O CFM, além de ser o centro com maior incidência de evasão conforme Tabela 11, é onde ocorre a maior evasão de discentes cotistas. Relacionando os dados deste estudo, pode-se observar que este centro apresenta os mais baixos índices, tanto para desempenho quanto para evasão, assim como as maiores diferenças entre os grupos. Os cotistas evadem quase 7% a mais em relação aos acadêmicos da ampla concorrência.

Nessa esteira, os discentes cotistas do CTC, além de apresentarem desempenho inferior, evadem em maior grau. Já no CED, apesar dos cotistas evadirem mais, a diferença é ínfima – 0,16% a mais. A tabela a seguir apresenta os índices de evasão por forma de ingresso, assim como a diferença entre os grupos.

Tabela 15 – Índices de evasão dos centros conforme forma de ingresso.

Centro	Ampla concorrência	Cotista	Diferença entre os grupos
CCA	24,10%	22,18%	1,92%
CCB	17,22%	16,10%	1,12%
CCE	20,21%	11,81%	8,40%
CCJ	3,33%	2,97%	0,36%

CCS	9,58%	5,68%	3,90%
CDS	12,46%	8,81%	3,65%
CED	18,56%	18,72%	-0,16%
CFH	18,84%	15,79%	3,05%
CFM	28,65%	35,48%	-6,83%
CSE	14,54%	11,33%	3,21%
CTC	11,83%	12,85%	-1,02%
Total	16,25%	12,81%	3,44%

NOTA: a diferença entre os grupos (última coluna) foi calculada a partir da subtração entre a evasão da ampla concorrência e cotistas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Destaca-se o CCE por apresentar a maior diferença de evasão entre os grupos. Os discentes ingressantes por meio da ampla concorrência evadem, em média, 20,21% - índice acima do identificado para a média nacional. Já os acadêmicos cotistas estão abaixo da manifestação nacional – evadem, em média, 11,81%. Em sentido contrário, o CCJ, além de menor evasão entre os centros, apresenta menor diferença de evasão entre os grupos: os discentes da ampla concorrência evadem 0,36% mais.

De forma geral, a diferença entre os grupos é de 3,44%. Porém, pode-se perceber que em alguns centros a diferença é significativa. CCE, CCS, CDS, CFH, CFM e CSE apresentam importante diferença entre cotistas e não cotistas.

Por possuírem características próprias, não cabe este estudo exploratório preliminar deduzir os fatores influenciadores neste processo. Entretanto, sem pretensão exaustiva, alguns estudos apontam as principais causas de evasão – necessitando, ainda, de interpretação e análise contextualizada para a realidade da UFSC -: causas pessoais, como escolha inadequada da carreira, falta de orientação vocacional, expectativas irrealistas sobre a carreira, dificuldades de adaptação; causas institucionais, como a localização da IES, problemas estruturais da instituição; causas gerais, como deficiências acumuladas da educação básica, dificuldades em acompanhar o curso, razões econômicas (CUNHA e MOROSINI, 2013). Tontini e Walter (2014) apontam como principais dimensões influenciadoras na decisão de evadir a colocação profissional e vocação, seguida da dificuldade pessoal em seguir as aulas e tempo de estudo.

4.5 AVALIAÇÃO E INTERVENÇÕES NA POLÍTICA DE COTAS

O quarto objetivo específico desta pesquisa pretende propor intervenções institucionais subjacentes à política de cotas. Para tanto, foi necessário, além da pesquisa documental sobre as avaliações da UFSC em sítios eletrônicos oficiais da instituição, entrevistar membro da CPA a fim de dirimir dúvidas quanto a avaliação ou não pela instituição no que se refere à política de reserva de vagas.

A CPA é responsável pelas avaliações internas da UFSC, além da sistematização e prestação de informações solicitadas pelo Ministério da Educação. Foi criada em 2004 e coordena, desde então, a autoavaliação institucional. Desde 2015 passou a conduzir também as avaliações de curso (UFSC, 2017).

Esta pesquisa não identificou documentos oficiais publicados pela gestão universitária a respeito da política de cotas. Nem os relatórios de gestão, tampouco relatórios da CPA ou PROGRAD, apresentam avaliação sobre a gestão acadêmica de cotistas e não cotistas ou sobre evasão ou desempenho discente. Destaca-se que a busca por documentos oficiais sobre a política de cotas ocorreu nos sítios eletrônicos da instituição por se partir da premissa que tais avaliações, se existentes, poderiam ser publicadas frente ao princípio da transparência na gestão pública.

Além desse vácuo informativo, os sítios eletrônicos da instituição, inclusive o portal oficial de busca da UFSC “Aplicações Notes”, não trazem informações mínimas sobre competências e atribuições das esferas administrativas: não se identificou regimentos internos ou outro documento que estabeleça as competências de cada esfera. Dessa forma, esse estudo, por meio de pesquisa documental, não pode afirmar qual órgão é, ou deveria ser, responsável pelas avaliações da política de cotas na UFSC.

Entretanto, parece ser, conforme Relatório de Gestão (UFSC, 2017, p. 41), a PROGRAD responsável pelas avaliações de curso já que é ela encarregada por “coordenar as ações inerentes à política de ensino de graduação”, “coordenar e acompanhar a execução das ações relativas à política de graduação [...] realização do registro de toda a vida acadêmica dos estudantes” e “propor ações voltadas à melhoria permanente da qualidade do ensino de graduação”. Além disso, apresenta como valor um “ensino democrático e de qualidade” que “considera o envolvimento dos colegiados e dos núcleos docentes estruturantes dos cursos para o desenvolvimento de políticas que visem

à elevação dos indicadores de avaliação dos cursos de graduação” (UFSC, 2017).

Apesar da sabida importância dos processos avaliativos como instrumento de gestão, identificou-se que a instituição apresenta uma lacuna nas avaliações de curso. Até o segundo semestre de 2013 as avaliações eram realizadas pela PROGRAD. Durante o ano de 2014 nada foi publicado e no primeiro semestre de 2015 a CPA passou a conduzir as avaliações (UFSC, 2017). Nenhuma das metodologias adotadas, tanto pela PROGRAD quanto pela CPA, avaliou critérios sobre a política de cotas, muito menos desempenho acadêmico ou evasão.

Em entrevista realizada no primeiro semestre de 2017, o membro da CPA afirmou que não foi realizado, até o momento, nenhuma avaliação institucional em relação à política de cotas, tampouco as avaliações de curso realizadas abrangem evasão ou desempenho acadêmico. Apesar de conceber os processos avaliativos como um instrumento de gestão, a CPA ainda não apresentou condições operacionais para ampliar seu escopo, além de entender que avaliações deste mérito são atribuições da PROGRAD.

Portanto, pode-se afirmar que, decorridos quatro anos da política compulsória de reserva de vagas, não foi realizada avaliação, por parte da UFSC, quanto aos impactos da política de cotas. Parece que a gestão universitária se apresenta estagnada quanto aos processos avaliativos da política de cotas na instituição. O desconhecimento dos impactos de uma política dificulta a tomada de decisão consciente e inviabiliza a adoção de medidas corretivas ou de melhoria.

Diante desse cenário, sugere-se que a instituição – superado o conflito de competência – formule uma política de acompanhamento conjunto entre as esferas administrativas de estreita relação, quais sejam: PROGRAD, CPA e Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD). As ações estabelecidas para o acompanhamento da política de cotas devem ser discutidas na Câmara de Graduação, conforme suas competências estabelecidas pelo Estatuto da UFSC (UFSC, 1978).

A SAAD, criada em 2016, trata-se de órgão novo na estrutura da universidade e ainda não apresenta documento formal sobre suas competências e atribuições – apenas informações no sítio eletrônico referentes à missão, visão e valores. Assim, acredita-se ser ela também uma unidade capaz de contribuir para uma política de acompanhamento, tendo em vista compor sua estrutura uma “Coordenadoria de Ações de Equidade”, um “Serviço de divulgação das ações afirmativas” e um

“Comitê Institucional de Avaliação e acompanhamento Ações Afirmativas”.

Um dos indicadores de bom funcionamento do setor público é a avaliação contínua da eficácia das políticas implantadas (OECD, 1999), dado a importância de as políticas públicas serem acompanhadas e avaliadas periodicamente. Assim, a CPA poderia incluir em suas avaliações dimensões da política de cotas e acrescentar em seus relatórios periódicos. Destaca-se que não se trata de avaliação de curso e sim avaliação de uma política inserida na instituição. Ainda, apesar de este trabalho ter analisado o desempenho acadêmico e a evasão, o instrumento de avaliação poderia englobar outras dimensões.

A partir do acompanhamento e monitoramento da política de cotas na UFSC, as ações que se fizerem necessárias devem ser discutidas na Câmara de Graduação e implantadas pela PROGRAD. Fato é que este estudo identificou diferença de desempenho e evasão entre cotistas e não cotistas – e em alguns casos uma significativa diferença. Assim, vislumbrando um “ensino superior público, gratuito e de qualidade” e a eficácia da política de cotas, a gestão universitária tem a incumbência de empregar políticas que minimizem estas diferenças. Afinal, uma ação afirmativa objetiva, em caráter provisório, incentivar grupos historicamente desfavorecidos e não estimular ainda mais o distanciamento entre eles. O cuidado em identificar pontos críticos possibilita o aperfeiçoamento e eficácia do programa, sobretudo quando medidas corretivas são, de fato, realizadas. A gestão universitária carece de atitudes no sentido de formulação de alternativas às soluções ortodoxas, apresentando à comunidade renovação na direção do progresso.

Considerando os resultados encontrados nesta pesquisa, a sugestão para intervenções institucionais se inicia com o estabelecimento de prioridades. Nesse sentido, o CFM poderia ser o primeiro centro a conduzir medidas com o intuito de minimizar diferenças de rendimento e evasão entre os grupos estabelecidos pela política de cotas. Isto porque é ele o centro que apresenta os índices mais preocupantes. Um estudo piloto no CFM, conduzido com a participação das Coordenadorias dos cursos, pode ser o primeiro passo para direcionar a UFSC ao alcance de melhores indicadores de qualidade.

Todas estas questões, devidamente ponderadas, demonstram a necessidade de uma gestão universitária que se balize em sólidos pilares para a tomada de decisão que, de fato, impacte na qualidade do ensino superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa exploratória preliminar objetivou analisar o desempenho acadêmico e a evasão dos discentes cotistas e não cotistas da UFSC, ingressantes entre 2013 e 2016. Apesar das limitações em desbravar os fatores motivadores destes fenômenos, o estudo almejou apresentar o cenário institucional acerca da política de reserva de vagas nesses aspectos tendo em vista a ausência de avaliações nesse sentido.

Constatou-se, no desenvolvimento do estudo, que a instituição não utiliza os dados disponíveis no CAGR para avaliar a política de cotas – não foram identificadas avaliações realizadas pela CPA ou PROGRAD, tampouco os relatórios de gestão apresentam ponderações acerca do impacto da política. Percebeu-se que a inércia da gestão universitária atingiu a política de reserva de vagas na instituição. Além disso, a CPA afirmou que as avaliações de curso realizadas por ela, desde o primeiro semestre de 2015, são efetivadas em virtude da lacuna deixada pela PROGRAD.

A UFSC, apesar de estabelecer como valor ser “uma instituição com estratégias eficientes e efetivas de gestão e de busca dos recursos para a realização de suas metas”, parece não estar aplicando suas ferramentas de gestão. Avaliar o desempenho de seus discentes perpassa pela sua visão de instituição, ou seja, “ser uma universidade de excelência e inclusiva”. Além disso, não avaliar os índices de evasão não se afigura razoável por demonstrar negligência com o erário tendo em vista que vagas ociosas representam desperdício de dinheiro público.

Foi possível descrever o diagnóstico do Campus Florianópolis quanto ao desempenho acadêmico e evasão dos cotistas e não cotistas. Em relação ao desempenho, identificou-se que, de forma geral, há diferença entre estes grupos: os acadêmicos ingressantes na instituição sem acesso diferenciado apresentam desempenho superior. Entretanto, quando a avaliação recai sob a população segmentada nos centros do Campus Florianópolis, na maioria deles a diferença é menor do que 0,50 pontos (CCA, CCB, CCE, CCJ, CCS, CDS, CED, CFH e CSE, conforme tabela 08). Isto é, não parece haver diferença expressiva entre o desempenho destes alunos nestes centros.

Ainda sobre performance acadêmica, dois centros se destacam por apresentar desempenho muito aquém do satisfatório, ou seja, abaixo da média mínima exigida para aprovação. Ambos os grupos do CCA e CFM apresentam metade dos acadêmicos com IAA abaixo de 6,0. Já no CTC, além de expor a maior diferença entre os grupos, metade dos cotistas está com desempenho abaixo de 6,0, enquanto os discentes da

ampla concorrência apresentam índice acima de 7,20, ou seja, satisfatório.

Em termos de diferença de desempenho entre os grupos, maior atenção deve ser depreendida ao CFM e CTC. Nesses centros, que trazem em comum à premissa por expressivo fundamento na matemática, o grupo de cotistas parece não apresentar desempenho suficiente para a integralização curricular.

No tocante à evasão, identificou-se que o fenômeno tende a ocorrer, em maior grau, depois do primeiro ano de ingresso. Foi também constatado o índice geral de evasão dos cursos de graduação presencial do Campus Florianópolis: 15,12%. Salutar lembrar que a evasão, neste estudo, foi compreendida como o desligamento definitivo do discente do curso de origem, por vontade própria, através de sua postura ativa. Sendo assim, os alunos em situação de mobilidade (acadêmicos transferidos e com troca de curso) não foram tratados como evasão.

Entre os acadêmicos cotistas e não cotistas, a manifestação do fenômeno evasão também se mostrou diferente. Os ingressantes sem acesso diferenciado na instituição parecem evadir em maior grau do que os acadêmicos ingressantes por meio de reserva de vagas (cotas). No entanto, a depender do centro sob análise, esta manifestação se inverte: no CFM, CED e CTC os cotistas tendem a evadir mais do que os acadêmicos da ampla concorrência, sendo naquele a maior discrepância entre os grupos.

Portanto, a partir dos dados exploratórios apresentados nesta pesquisa, identificou-se que o desempenho acadêmico e a evasão são fenômenos com diferente manifestação entre os grupos cotistas e não cotistas. Os dados indicam que em áreas das Ciências Humanas e Sociais, no tocante ao desempenho acadêmico, a diferença entre os grupos não se mostra significativa. No entanto, nas Ciências Exatas e da Terra, assim como nas Engenharias, o desempenho dos acadêmicos sem acesso diferenciado se destaca. Já em relação à evasão, parece haver maior grau de desistência e abandono por parte dos discentes da ampla concorrência.

Respondidos os objetivos iniciais da pesquisa, cabe ainda, a partir do cenário identificado, propor intervenções institucionais subjacentes à política de cotas. Nesse sentido, percebeu-se que as ações da gestão universitária, nesta matéria, necessitam ser realizadas de forma individual à cada realidade de centro. Isto porque uma política institucional uniforme não abarcaria as diferentes realidades demonstradas neste estudo. Parece ser necessário que a PROGRAD, juntamente com as coordenadorias e Colegiados de curso, analise as

especificidades de cada centro e curso e trace programas específicos. No entanto, inicialmente o Conselho Universitário, conforme suas competências regimentais, deveria definir o responsável - ou responsáveis – pela avaliação e acompanhamento da matéria, além de traçar as competências e atribuições pertinentes.

Sugere-se que, a partir de um estudo piloto com o CFM, uma política institucional de acompanhamento seja traçada. O monitoramento e acompanhamento da política de cotas deve ser realizado de forma conjunta entre PROGRAD, CPA e SAAD. Além disso, a CPA pode incluir em seus relatórios periódicos quesitos da política de cotas, apresentando, dessa forma, dados para a contínua avaliação por parte da instituição.

Além do monitoramento e acompanhamento, é necessário que a PROGRAD implante ações para atenuar as diferenças encontradas entre os grupos criados pela lei nacional de cotas. Essas ações específicas, voltadas a minimizar a evasão e potencializar o rendimento acadêmico, visam mitigar as diferenças identificadas.

Embora pareça haver a necessidade de novos recursos, atualmente a universidade apresenta instâncias administrativas capazes de efetuar, ao menos, um estudo piloto na avaliação da política de cotas, afinal são, pelo menos, três envolvidos na temática: PROGRAD, CPA e SAAD. Ademais, as coordenadorias de curso, por exemplo, – já existentes - poderiam desempenhar papel fundamental nas avaliações e em estratégias de melhoria. A exemplo da evasão, elas possuem acesso direto com o acadêmico que evade, podendo realizar avaliação já no momento da solicitação do desligamento.

Dessa forma, as intervenções subjacentes à política de cotas não necessariamente precisam de novos recursos. A gestão universitária deve avaliar as estruturas preexistentes e utilizá-las de forma mais eficiente e eficaz já que, atualmente, as secretarias de curso e coordenadorias pouco se envolvem com as avaliações acadêmicas. Além disso, a PROGRAD, CPA e SAAD ainda não utilizam os dados disponíveis no sistema (CAGR) para avaliar as valências acadêmicas – ao menos não publicam qualquer avaliação com base nos dados.

REFERÊNCIAS

ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público (RSP)**, 51, n. 4, 2000. 5-60.

BAGGI, C. A. D. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional do ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, 16, n. 2, Julho 2011. 355-374. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 Dezembro 2016.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 7ª. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. 315 p. Série Didática.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. O professor-gestor e as políticas institucionais para formação de professores de ensino superior para a gestão universitária. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, 16, n. 42, 2016. 61-88.

BERNARDES, J. F.; ABREU, A. F. **A contribuição dos sistemas de informações na gestão universitária**. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis: [s.n.]. dezembro 2004. p. 1-12.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei 3.849, de 18 de dezembro de 1960.**, 1960. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3849-18-dezembro-1960-354412-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 2 maio 2017.

BRASIL. Decreto nº 94.664, de 23 de Julho de 1987. **Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987**, Julho 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/D94664.htm>. Acesso em: 13 Janeiro 2017.

BRASIL. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. 1996. p. 1-35.

BRASIL. Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002. **Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências**, 13 Maio 2002. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm>.
Acesso em: 09 Janeiro 2017.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior**. Ministério da Educação - Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA). [S.l.], p. 100. 2003.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**, 2012.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 03 Janeiro 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **INEP**, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 fevereiro 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROUNI**, 2016. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>>. Acesso em: 11 Janeiro 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**, 2016. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 10 Janeiro 2017.

BRASIL. Sistema de Seleção Unificada - Sisu. **MEC**, 2017.
Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 Janeiro 2017.

BUENO, J. L. A evasão de alunos. **Jornal da USP**, São Paulo, p. 1-8, Agosto 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n5/02.pdf>>. Acesso em: 30 Novembro 2016.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília**: uma análise do rendimento e da evasão. Brasília: Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2008. 134 p.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 37, n. 5, 2003. 969-992.

COTTA, T. C. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público (RSP)**, 52, n. 4, 2001. 89-111.

CUNHA, E. R.; MOROSINI, M. C. Evasão na educação superior: uma temática em discussão. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 14, p. 82-89, ago-dez 2013.

DAFLON, T.; FERES JÚNIOR, J.; MORATELLI, G.
Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. **IESP-UERJ**, n. 4, 2014. 1-10.

DAVOK, D. F.; BERNARD, R. P. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, 21, n. 2, Julho 2016. 503-521.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, T. Políticas da igualdade racial no ensino superior. **Cadernos do desenvolvimento Fluminense**, n. 5, 2014. 31-43.

FINGER, A. P. Gestão universitária no Brasil: a busca de uma identidade. In: _____ **Gestão de Universidades: novas abordagens**. Curitiba: Champagnat, 1997.

GARCIA, R. C. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. In: APLICADA, I. D. P. E. **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília: ipea, 2000.

GEA. **A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade**. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. Rio de Janeiro, p. 52. 2014. (ISSN 2317-3246).

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 12 Janeiro 2017. Série Educação a Distância.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILIOLI, R. D. S. P. **Evasão em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios**. Câmara dos Deputados. Brasília, p. 1-55. 2016.

GOMES, G.; SOARES, A. B. Inteligência, Habilidades Sociais e Expectativas Acadêmicas no Desempenho de Estudantes Universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, p. 780-789, Dezembro 2013.

GOMES, J. et al. Evasão acadêmica no ensino superior: estudo na área da saúde. **Revista Brasileira de Pesquisas em Saúde**, Vitória, 12, 2010. 6-13.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. **GEMAA**, 2011. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>>. Acesso em: 09 Janeiro 2017.

HAIR, J. F. et al. **Análise Multivariada de dados**. 6ª. ed. [S.l.]: Bookman, 2009.

INEP. **Evolução da Educação Superior: Graduação 1991/2007**. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília. 2008.

KAUFMANN, R. F. M. Ações afirmativas à Brasileira: necessidade ou mito? **Revista Jurídica UNIJUS**, Uberaba, 10, Novembro 2007. 117-144.

LEITÃO, S. P. A questão organizacional na universidade: as contribuições de Etzioni e Rice. **Revista Adm. Públ**, 19, n. 4, 1985. 3-26.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 87, Julho 2010. 77-95.

MARCONI, D. A.; LAKATOS, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDES JUNIOR, A. A. F. **Três ensaios sobre ações afirmativas no ensino superior brasileiro**: acesso, progressão e simulações de diferentes políticas de cotas para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Niterói: Dissertação (Pós-Graduação em Ciências Econômicas), 2013.

MENDES JUNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-56, jan./mar. 2014.

MIELKI, A. C. et al. Cotas avançam nas universidades públicas de norte a sul do país. **Revista Adusp**, p. 6-15, julho 2008. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/43/r43a01.pdf>>.

MOROSINI, M. C. et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Faculdade de Educação – FACED**, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://clabes-alfaguia.org/clabes-2011/ponencias/ST_1_Abandono/12_MorosiniM_Abandono_ESBrasil.pdf>.

NUERNBERG, E. G. et al. Gestão Universitária: identificação e análise dos indicadores utilizados na literatura. **CONTEXTUS Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, 14, 2016. 29-52.

OCDE. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiro**. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo, p. 274. 2016.

OECD. **IMPROVING EVALUATION PRACTICES: Best Practice Guidelines for Evaluation and Background Paper**. Organisation for Economic Co-operation and Development [Public Management Committee]. [S.l.], p. 1-45. 1999.

OECD. OECD Better Life. **Organisation for Economic Co-operation and Development**, 2017. Disponível em: <<http://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/quesitos/education-pt/>>. Acesso em: abril 2017.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, 61, n. 1, 2007. 29-51.

PAIVA, R. C. V. D. et al. Educação Superior Privada: um estudo do desempenho financeiro em nove instituições de ensino superior. **Revista Gestão & Tecnologia**, Pedro Leopoldo, 14, n. 1, 2014. 68-99.

PASCUCI, L. et al. Managerialism na gestão universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública. **Revista GUAL**, Florianópolis, 9, n. 1, janeiro 2016. 37-59.

PEIXOTO, A. D. L. A. et al. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, 21, n. 2, Julho 2016. 569-591.

QUEIROZ, Z. C. L. S. et al. A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos (online)**, Brasília, 96, n. 243, maio/ago 2015. 299-320.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, 46, n. 5, 2012. 1271-1294.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na "Revista Avaliação". **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, 30, 2010. 167-181.

SCHMIDT, L. M. Gestão Universitária: uma relação pedagógica-administrativa. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 5, 2009. 77-80.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA FILHO, L. L. E. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, 37, n. 132, 2007. 641-659.

SOUSA, L. P.; PORTES, É. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Estudos RBEP**, Brasília, 92, n. 232, 2011. 516-541.

SOUZA, A. C. D.; BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 415-438, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200006>>.

TONTINI, G.; WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação [Campinas]**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar 2014.

TRAGTENBERG, M. H. R. Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina: resultados preliminares. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis, novembro 2009. 16. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35841/Programas%20de%20a%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%20da%20universidade%20federal%20de%20santa%20catarina%20Resultados%20preliminares.pdf?sequence=1>>. Acesso em: novembro 2016.

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. V. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro, 2008. 529-550.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Relatório de Gestão 2015**, p. 21, 2016. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel_gestao/relatorio_gestao_ufpr_2015.pdf>. Acesso em: abril 2017.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório de Gestão 2015**, 2016. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/relatorios-de-gestao/RelatorioGestao2015.pdf>>. Acesso em: abril 2017.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Estatuto**, 1978. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/175782/ESTATUTO_UFSC-

Alterado%20RN%2096%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
Acesso em: maio 2017.

UFSC. Regimento Geral. **Universidade Federal de Santa Catarina**, 1982. Disponível em: <<http://ufsc.br/>>. Acesso em: 2 maio 2017.

UFSC. **Resolução nº 017/CUn/97**. Dispõe sobre o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFSC. Florianópolis: CUn. 30 setembro 1997. p. 23.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2004-2009**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 610. 2004.

UFSC. **Resolução Normativa nº 008/CUn, de 10 de julho de 2007**. Cria o "Programa de Ações Afirmativas" da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: CUn. 2007. p. 6.

UFSC. **Avaliação do período 2008-2012 e proposta de revisão**. Universidade Federal de Santa Catarina. Comissão Institucional de Acompanhamento e Avaliação do PAA/UFSC. Florianópolis, p. 39. 2012.

UFSC. Boletim de Dados 2015. **Departamento de Planejamento e Gestão da Informação (DPGI)**, Florianópolis, p. 107, 2015. Disponível em: <<http://dpgi.seplan.ufsc.br/files/2013/02/Boletim-de-Dados-2015.pdf>>. Acesso em: abril 2017.

UFSC. Notícias da UFSC. **Universidade Federal de Santa Catarina**, 2015. Disponível em: <<http://noticias.ufsc.br/2015/06/conselho-universitario-aprova-adesao-parcial-ao-sisu/>>. Acesso em: 02 maio 2017.

UFSC. **Resolução Normativa nº 52/CUn/2015, de 16 de Junho de 2015**. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina para os Processos Seletivos de 2016 a 2022. Florianópolis: [s.n.]. 2015. p. 7.

UFSC. Vestibul UFSC/2016. **Universidade Federal de Santa Catarina**, 2016. Disponível em: <http://vestibular2016.ufsc.br/files/2012/11/relacaoCV_cat3_V2016.pdf>. Acesso em: maio 2017.

UFSC. CPA. **Comissão Própria de Avaliação**, 2017. Disponível em: <http://cpa.ufsc.br/?page_id=48>. Acesso em: maio 2017.

UFSC. Estrutura da UFSC. **Universidade Federal de Santa Catarina**, 2017. Disponível em: <<http://estrutura.ufsc.br/campi/>>. Acesso em: 2 maio 2017.

UFSC. PROGRAD. **Pró-Reitoria de Graduação**, 2017. Disponível em: <<http://prograd.ufsc.br/missao-visao-valores/>>. Acesso em: junho 2017.

UFSC. **Relatório de Gestão 2016**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 314. 2017.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VICINI, L. **Análise multivariada da teoria à prática**. Santa Maria: UFSM, 2005. 215 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - Frequência dos ingressantes no Campus Florianópolis por gênero e Curso.

Centro e Curso	Feminino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
CCA						
AGRONOMIA	163	39,95%	245	60,05%	408	100,00%
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	206	81,42%	47	18,58%	253	100,00%
ENGENHARIA DE AQUICULTURA	103	39,16%	160	60,84%	263	100,00%
ZOOTECNIA	152	64,41%	84	35,59%	236	100,00%
CCA Total	624	53,79%	536	46,21%	1.160	100,00%
CCB						
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	195	63,93%	110	36,07%	305	100,00%
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - Licenciatura (noturno)	211	66,35%	107	33,65%	318	100,00%
CCB Total	406	65,17%	217	34,83%	623	100,00%
CCE						
ANIMAÇÃO - Bacharelado	25	59,52%	17	40,48%	42	100,00%
ARTES CÊNICAS	61	57,01%	46	42,99%	107	100,00%
CINEMA	51	45,54%	61	54,46%	112	100,00%
DESIGN	227	53,16%	200	46,84%	427	100,00%
JORNALISMO	155	64,85%	84	35,15%	239	100,00%
LETRAS - ALEMÃO	66	58,93%	46	41,07%	112	100,00%
LETRAS - ESPANHOL	86	72,27%	33	27,73%	119	100,00%
LETRAS - FRANCÊS	77	66,38%	39	33,62%	116	100,00%
LETRAS - INGLÊS	89	57,42%	66	42,58%	155	100,00%
LETRAS - ITALIANO	70	78,65%	19	21,35%	89	100,00%
LETRAS - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - Bacharelado	32	68,09%	15	31,91%	47	100,00%

LETRAS - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - Licenciatura	34	57,63%	25	42,37%	59	100,00%
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS	190	74,51%	65	25,49%	255	100,00%
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS (noturno)	84	66,67%	42	33,33%	126	100,00%
SECRETARIADO EXECUTIVO (noturno)	103	79,84%	26	20,16%	129	100,00%
CCE Total	1.350	63,26%	784	36,74%	2.134	100,00%
CCJ						
DIREITO	197	54,12%	167	45,88%	364	100,00%
DIREITO (noturno)	145	40,28%	215	59,72%	360	100,00%
CCJ Total	342	47,24%	382	52,76%	724	100,00%
CCS						
ENFERMAGEM	242	84,91%	43	15,09%	285	100,00%
FARMÁCIA	367	77,10%	109	22,90%	476	100,00%
FONOAUDIOLOGIA	231	91,67%	21	8,33%	252	100,00%
MEDICINA	188	46,53%	216	53,47%	404	100,00%
NUTRIÇÃO	153	86,93%	23	13,07%	176	100,00%
ODONTOLOGIA	274	70,62%	114	29,38%	388	100,00%
CCS Total	1.455	73,45%	526	26,55%	1.981	100,00%
CDS						
EDUCAÇÃO FÍSICA - Bacharelado	63	28,25%	160	71,75%	223	100,00%
EDUCAÇÃO FÍSICA - Licenciatura	80	36,87%	137	63,13%	217	100,00%
CDS Total	143	32,50%	297	67,50%	440	100,00%
CED						
ARQUIVOLOGIA	104	59,77%	70	40,23%	174	100,00%
BIBLIOTECONOMIA (noturno)	160	68,97%	72	31,03%	232	100,00%

CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	4	30,77%	9	69,23%	13	100,00%
EDUCAÇÃO DO CAMPO - Licenciatura	101	72,14%	39	27,86%	140	100,00%
PEDAGOGIA	226	95,36%	11	4,64%	237	100,00%
CED Total	595	74,75%	201	25,25%	796	100,00%
CFH						
ANTROPOLOGIA	44	52,38%	40	47,62%	84	100,00%
CIÊNCIAS SOCIAIS	77	49,04%	80	50,96%	157	100,00%
CIÊNCIAS SOCIAIS (noturno)	70	45,45%	84	54,55%	154	100,00%
FILOSOFIA	39	37,50%	65	62,50%	104	100,00%
FILOSOFIA (noturno)	33	29,46%	79	70,54%	112	100,00%
GEOGRAFIA	54	37,24%	91	62,76%	145	100,00%
GEOGRAFIA (noturno)	41	29,08%	100	70,92%	141	100,00%
GEOLOGIA	37	33,94%	72	66,06%	109	100,00%
HISTÓRIA	71	43,03%	94	56,97%	165	100,00%
HISTÓRIA (noturno)	43	36,13%	76	63,87%	119	100,00%
INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA - Licenciatura	16	35,56%	29	64,44%	45	100,00%
MUSEOLOGIA	59	71,08%	24	28,92%	83	100,00%
OCEANOGRAFIA	71	65,14%	38	34,86%	109	100,00%
PSICOLOGIA	234	68,02%	110	31,98%	344	100,00%
CFH Total	889	47,51%	982	52,49%	1.871	100,00%
CFM						
FÍSICA - Bacharelado	47	26,40%	131	73,60%	178	100,00%
FÍSICA - Licenciatura (noturno)	49	28,49%	123	71,51%	172	100,00%
MATEMÁTICA - Bacharelado	14	19,72%	57	80,28%	71	100,00%
MATEMÁTICA - Licenciatura	53	43,80%	68	56,20%	121	100,00%
MATEMÁTICA - Licenciatura (noturno)	36	42,86%	48	57,14%	84	100,00%

METEOROLOGIA	37	45,12%	45	54,88%	82	100,00%
QUÍMICA - Bacharelado	168	56,76%	128	43,24%	296	100,00%
QUÍMICA - Licenciatura	70	59,83%	47	40,17%	117	100,00%
CFM Total	474	42,28%	647	57,72%	1.121	100,00%
CSE						
ADMINISTRAÇÃO	190	50,94%	183	49,06%	373	100,00%
ADMINISTRAÇÃO (noturno)	127	34,14%	245	65,86%	372	100,00%
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	189	55,26%	153	44,74%	342	100,00%
CIÊNCIAS CONTÁBEIS (noturno)	154	45,16%	187	54,84%	341	100,00%
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	124	36,90%	212	63,10%	336	100,00%
CIÊNCIAS ECONÔMICAS (noturno)	91	28,44%	229	71,56%	320	100,00%
RELAÇÕES INTERNACIONAIS	180	57,88%	131	42,12%	311	100,00%
SERVIÇO SOCIAL	239	88,85%	30	11,15%	269	100,00%
SERVIÇO SOCIAL (noturno)	159	80,71%	38	19,29%	197	100,00%
CSE Total	1.453	50,79%	1.408	49,21%	2.861	100,00%
CTC						
ARQUITETURA E URBANISMO	204	64,56%	112	35,44%	316	100,00%
CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	27	7,01%	358	92,99%	385	100,00%
ENGENHARIA CIVIL	139	33,10%	281	66,90%	420	100,00%
ENGENHARIA DE ALIMENTOS	130	67,36%	63	32,64%	193	100,00%
ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO	26	9,59%	245	90,41%	271	100,00%
ENGENHARIA DE MATERIAIS	125	42,37%	170	57,63%	295	100,00%
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO CIVIL	44	28,76%	109	71,24%	153	100,00%
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO ELÉTRICA	27	18,49%	119	81,51%	146	100,00%
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO MECÂNICA	27	18,24%	121	81,76%	148	100,00%
ENGENHARIA ELÉTRICA	57	14,62%	333	85,38%	390	100,00%

ENGENHARIA ELETRÔNICA	28	12,28%	200	87,72%	228	100,00%
ENGENHARIA MECÂNICA	46	10,45%	394	89,55%	440	100,00%
ENGENHARIA QUÍMICA	74	38,14%	120	61,86%	194	100,00%
ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL	189	54,78%	156	45,22%	345	100,00%
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (noturno)	55	14,47%	325	85,53%	380	100,00%
CTC Total	1.198	27,83%	3.106	72,17%	4.304	100,00%
Total Geral	8.929	49,56%	9.086	50,44%	18.015	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

APÊNDICE B – Frequência de evasão no Campus Florianópolis por curso de graduação presencial.

Centro e curso	Evadido		Demais situações		Total	
	N	%	N	%	N	%
CCA	275	23,71%	885	76,29%	1.160	100,00%
AGRONOMIA	59	14,46%	349	85,54%	408	100,00%
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	74	29,25%	179	70,75%	253	100,00%
ENGENHARIA DE AQUICULTURA	80	30,42%	183	69,58%	263	100,00%
ZOOTECNIA	62	26,27%	174	73,73%	236	100,00%
CCB	105	16,85%	518	83,15%	623	100,00%
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	50	16,39%	255	83,61%	305	100,00%
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - Licenciatura (noturno)	55	17,30%	263	82,70%	318	100,00%
CCE	378	17,71%	1.756	82,29%	2.134	100,00%
ANIMAÇÃO - Bacharelado		0,00%	42	100,00%	42	100,00%
ARTES CÊNICAS	25	23,36%	82	76,64%	107	100,00%
CINEMA	12	10,71%	100	89,29%	112	100,00%
DESIGN	30	7,03%	397	92,97%	427	100,00%
JORNALISMO	15	6,28%	224	93,72%	239	100,00%
LETRAS - ALEMÃO	37	33,04%	75	66,96%	112	100,00%
LETRAS - ESPANHOL	33	27,73%	86	72,27%	119	100,00%
LETRAS - FRANCÊS	39	33,62%	77	66,38%	116	100,00%
LETRAS - INGLÊS	21	13,55%	134	86,45%	155	100,00%
LETRAS - ITALIANO	38	42,70%	51	57,30%	89	100,00%
LETRAS - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE	13	27,66%	34	72,34%	47	100,00%
SINAIS - Bacharelado						
LETRAS - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE	7	11,86%	52	88,14%	59	100,00%

SINAIS - Licenciatura						
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS	58	22,75%	197	77,25%	255	100,00%
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS (noturno)	26	20,63%	100	79,37%	126	100,00%
SECRETARIADO EXECUTIVO (noturno)	24	18,60%	105	81,40%	129	100,00%
CCJ	23	3,18%	701	96,82%	724	100,00%
DIREITO	12	3,30%	352	96,70%	364	100,00%
DIREITO (noturno)	11	3,06%	349	96,94%	360	100,00%
CCS	161	8,13%	1.820	91,87%	1.981	100,00%
ENFERMAGEM	21	7,37%	264	92,63%	285	100,00%
FARMÁCIA	66	13,87%	410	86,13%	476	100,00%
FONOAUDIOLOGIA	36	14,29%	216	85,71%	252	100,00%
MEDICINA	3	0,74%	401	99,26%	404	100,00%
NUTRIÇÃO	16	9,09%	160	90,91%	176	100,00%
ODONTOLOGIA	19	4,90%	369	95,10%	388	100,00%
CDS	49	11,14%	391	88,86%	440	100,00%
EDUCAÇÃO FÍSICA - Bacharelado	22	9,87%	201	90,13%	223	100,00%
EDUCAÇÃO FÍSICA - Licenciatura	27	12,44%	190	87,56%	217	100,00%
CED	148	18,59%	648	81,41%	796	100,00%
ARQUIVOLOGIA	40	22,99%	134	77,01%	174	100,00%
BIBLIOTECONOMIA (noturno)	53	22,84%	179	77,16%	232	100,00%
CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO		0,00%	13	100,00%	13	100,00%
EDUCAÇÃO DO CAMPO - Licenciatura	15	10,71%	125	89,29%	140	100,00%
PEDAGOGIA	40	16,88%	197	83,12%	237	100,00%
CFH	334	17,85%	1.537	82,15%	1.871	100,00%
ANTROPOLOGIA	22	26,19%	62	73,81%	84	100,00%

CIÊNCIAS SOCIAIS	39	24,84%	118	75,16%	157	100,00%
CIÊNCIAS SOCIAIS (noturno)	30	19,48%	124	80,52%	154	100,00%
FILOSOFIA	25	24,04%	79	75,96%	104	100,00%
FILOSOFIA (noturno)	39	34,82%	73	65,18%	112	100,00%
GEOGRAFIA	39	26,90%	106	73,10%	145	100,00%
GEOGRAFIA (noturno)	16	11,35%	125	88,65%	141	100,00%
GEOLOGIA	13	11,93%	96	88,07%	109	100,00%
HISTÓRIA	27	16,36%	138	83,64%	165	100,00%
HISTÓRIA (noturno)	26	21,85%	93	78,15%	119	100,00%
INTERCULTURAL INDIGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA - Licenciatura		0,00%	45	100,00%	45	100,00%
MUSEOLOGIA	13	15,66%	70	84,34%	83	100,00%
OCEANOGRAFIA	12	11,01%	97	88,99%	109	100,00%
PSICOLOGIA	33	9,59%	311	90,41%	344	100,00%
CFM	336	29,97%	785	70,03%	1.121	100,00%
FÍSICA - Bacharelado	48	26,97%	130	73,03%	178	100,00%
FÍSICA - Licenciatura (noturno)	55	31,98%	117	68,02%	172	100,00%
MATEMÁTICA - Bacharelado	29	40,85%	42	59,15%	71	100,00%
MATEMÁTICA - Licenciatura	46	38,02%	75	61,98%	121	100,00%
MATEMÁTICA - Licenciatura (noturno)	21	25,00%	63	75,00%	84	100,00%
METEOROLOGIA	29	35,37%	53	64,63%	82	100,00%
QUÍMICA - Bacharelado	76	25,68%	220	74,32%	296	100,00%
QUÍMICA - Licenciatura	32	27,35%	85	72,65%	117	100,00%
CSE	388	13,56%	2.473	86,44%	2.861	100,00%
ADMINISTRAÇÃO	46	12,33%	327	87,67%	373	100,00%
ADMINISTRAÇÃO (noturno)	43	11,56%	329	88,44%	372	100,00%

CIÊNCIAS CONTÁBEIS	39	11,40%	303	88,60%	342	100,00%
CIÊNCIAS CONTÁBEIS (noturno)	42	12,32%	299	87,68%	341	100,00%
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	53	15,77%	283	84,23%	336	100,00%
CIÊNCIAS ECONÔMICAS (noturno)	59	18,44%	261	81,56%	320	100,00%
RELAÇÕES INTERNACIONAIS	33	10,61%	278	89,39%	311	100,00%
SERVIÇO SOCIAL	37	13,75%	232	86,25%	269	100,00%
SERVIÇO SOCIAL (noturno)	36	18,27%	161	81,73%	197	100,00%
CTC	527	12,24%	3.777	87,76%	4.304	100,00%
ARQUITETURA E URBANISMO	15	4,75%	301	95,25%	316	100,00%
CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	70	18,18%	315	81,82%	385	100,00%
ENGENHARIA CIVIL	26	6,19%	394	93,81%	420	100,00%
ENGENHARIA DE ALIMENTOS	49	25,39%	144	74,61%	193	100,00%
ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO	25	9,23%	246	90,77%	271	100,00%
ENGENHARIA DE MATERIAIS	62	21,02%	233	78,98%	295	100,00%
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO CIVIL	21	13,73%	132	86,27%	153	100,00%
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO ELÉTRICA	27	18,49%	119	81,51%	146	100,00%
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO MECÂNICA	11	7,43%	137	92,57%	148	100,00%
ENGENHARIA ELÉTRICA	37	9,49%	353	90,51%	390	100,00%
ENGENHARIA ELETRÔNICA	53	23,25%	175	76,75%	228	100,00%
ENGENHARIA MECÂNICA	33	7,50%	407	92,50%	440	100,00%
ENGENHARIA QUÍMICA	25	12,89%	169	87,11%	194	100,00%
ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL	31	8,99%	314	91,01%	345	100,00%
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (noturno)	42	11,05%	338	88,95%	380	100,00%
Total	2.724	15,12%	15.291	84,88%	18.015	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

APÊNDICE C - Medidas de síntese do IAA por centro e forma de ingresso.

IAA	CCA		CCB		CCE		CCJ		CCS		CDS	
	AC	C										
Média	5,23	4,87	6,67	6,60	7,15	7,11	8,60	7,79	7,17	6,84	6,64	6,14
Mediana	5,69	5,25	7,39	7,26	8,07	8,01	8,77	8,20	7,65	7,29	7,18	6,49
Desvio padrão	2,27	2,18	2,09	2,02	2,37	2,24	0,98	1,46	1,77	1,71	1,86	1,81
Coefficiente de variação percentual (%)	43,32	44,74	31,36	30,64	33,10	31,54	11,41	18,68	24,76	25,00	27,98	29,52
Quartil Inferior	3,59	3,27	5,75	5,85	6,34	6,24	8,32	7,39	6,72	6,11	5,91	5,22
Quartil Superior	7,13	6,56	8,14	7,90	8,78	8,65	9,17	8,66	8,32	8,00	7,84	7,52
Diferença interquartilica	3,54	3,29	2,39	2,05	2,43	2,41	0,85	1,26	1,60	1,89	1,93	2,30
Discrepantes Inferiores	-1,72	-1,67	2,17	2,77	2,69	2,63	7,05	5,50	4,32	3,27	3,02	1,77
Frequência de discrepantes inferiores	0	0	19	14	125	47	24	16	98	39	18	7

NOTA: AC corresponde à ampla concorrência; C corresponde aos cotistas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

APÊNDICE C - Medidas de síntese do IAA por centro e forma de ingresso (Continuação).

IAA	CED		CFH		CFM		CSE		CTC	
	AC	C								
Média	6,58	6,37	6,76	6,40	4,54	3,55	6,22	5,95	6,78	5,34
Mediana	7,31	7,33	7,51	7,24	4,76	3,31	6,77	6,50	7,20	5,74
Desvio padrão	2,38	2,42	2,42	2,50	2,55	2,19	2,16	2,12	1,81	2,27
Coefficiente de variação percentual (%)	36,15	38,00	35,79	38,99	56,15	61,69	34,77	35,70	26,62	42,54
Quartil Inferior	5,61	5,12	5,51	4,72	2,43	1,79	5,03	4,91	6,06	3,74
Quartil Superior	8,35	8,12	8,64	8,26	6,65	5,27	7,85	7,52	8,03	7,16
Diferença interquartilica	2,74	3,00	3,13	3,54	4,22	3,48	2,82	2,61	1,98	3,42
Discrepantes Inferiores	1,50	0,63	0,82	-0,59	-3,90	-3,43	0,81	1,00	3,09	-1,40
Frequência de discrepantes inferiores	38	4	35	0	0	0	42	23	131	0

NOTA: AC corresponde à ampla concorrência; C corresponde aos cotistas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.