

Eduardo Francisco Fernandes

**O fenômeno da evasão discente: estudo multicaso nos programas de pós-graduação em Administração do estado de Santa Catarina.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Administração.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Andressa Sasaki Vasques Pacheco, Dra.

Florianópolis  
2018

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

Fernandes, Eduardo Francisco

O fenômeno da evasão discente : estudo multicaso nos programas de pós-graduação em Administração do estado de Santa Catarina / Eduardo Francisco Fernandes ; orientador, Andressa Sasaki Vasques Pacheco, 2018.

228 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

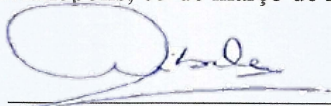
1. Administração. 2. Evasão. 3. Abandono. 4. Pós graduação. 5. Gestão Universitária. I. Pacheco, Andressa Sasaki Vasques. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

Eduardo Francisco Fernandes

**O fenômeno da evasão discente: estudo multicaso nos programas de pós-graduação em Administração do estado de Santa Catarina.**

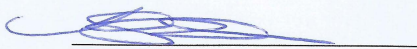
Esta Dissertação/Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Programa Pós-Graduação em Administração.

Florianópolis, 05 de março de 2018.

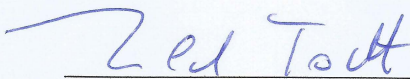


Prof.<sup>a</sup> Cibeles Barsalini Martins, Dra.  
Coordenadora do Curso

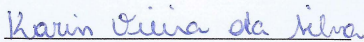
**Banca Examinadora:**



Prof.<sup>a</sup> Andressa Sasaki Vasques Pacheco, Dra.  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.<sup>a</sup> Marilda Todescat, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.<sup>a</sup> Karin Vieira da Silva, Dra.  
Centro Universitário de Brusque



Dedico este trabalho às três mulheres mais importantes em minha vida: Maria Eduarda Santana Fernandes, minha filha; Carla Santana, minha esposa; e Juraci Grein, minha mãe.



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à professora Andressa Sasaki Vasques Pacheco, minha orientadora, pelo incentivo ao ingresso na pós-graduação e seu apoio em minha formação acadêmica desde a graduação.

Agradeço à professora Marilda Todescat e ao professor Eduardo Lobo pelas contribuições nesta pesquisa e pelo apoio em minha formação acadêmica desde a graduação. Também agradeço à professora Karin Vieira da Silva, por aceitar o convite para participar da banca na etapa da defesa e por suas contribuições.

Sou grato ao Rildo Andrade, meu chefe no LabTrans/UFSC, em virtude da flexibilidade concedida para cursar o programa. E aos meus amigos do LabTrans/UFSC: Daniela Vogel, Priscilla Espíndola, Antonio Nunes, Viviane Círio e Arthur Piccoli, que me ampararam em demandas no laboratório durante minha ausência para realização de atividades do curso.

Agradeço também aos discentes que dedicaram seu tempo para esta pesquisa, ao representante de cada programa de Pós-graduação em Administração que se disponibilizou para a entrevista, assim como aos profissionais que atuam na secretaria dos programas em estudo por auxiliarem no envio de dados e informações e manifesto minha gratidão a todos aqueles que contribuíram de alguma maneira para que fosse possível o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, agradeço minha mãe Juraci Grein e minhas companheiras Carla Santana e Maria Eduarda Santana Fernandes, pelo auxílio e pela força ao longo do desenvolvimento desta dissertação.





Descobri como é bom chegar quando se tem paciência. E para se chegar, onde quer que seja, aprendi que não é preciso dominar a força, mas a razão. É preciso, antes de mais nada, querer” (Amir Klink).



## RESUMO

A evasão discente na graduação é um assunto abordado na gestão universitária, já a evasão no nível de pós-graduação não é discutida com a mesma frequência. A evasão discente pode ser definida como a saída definitiva do curso em que está matriculado, variando em i) saída compulsória, quando o aluno é desligado; ii) saída voluntária, quando o estudante desiste ou abandona o curso. Entre outros fatores, a importância de trabalhar o tema consiste em promover subsídios para contribuir no processo decisório da gestão universitária sobre evasão. Para isso, esta dissertação teve como objetivo analisar os fatores que influenciam a evasão discente nos programas de pós-graduação em Administração do estado de Santa Catarina. Participaram cinco instituições de ensino superior: UFSC, UDESC, UNISUL, UNIVALI e FURB, totalizando sete programas de pós-graduação em Administração. O estudo foi empreendido metodologicamente sob o viés filosófico do realismo crítico, abordagem dedutiva, estratégia de pesquisa multicaso, com métodos mistos, num horizonte temporal transversal. Os dados coletados foram de natureza qualitativa, oriundos de entrevista com o representante de cada programa, consoante abordagem fenomenológica. E quantitativa, com aplicação de questionário aos desistentes. Os dados da entrevista denotam que os aspectos influenciadores do abandono podem ser agrupados em i) Acadêmicos, destacando a ausência de desafios por parte do orientador e falta de comprometimento por parte do discente; ii) Profissionais, com a falta de apoio e flexibilidade da empresa onde trabalha; iii) Pessoais, pela falta de planejamento de vida, má gestão do tempo, desconhecimento do habitus do programa, sobrecarga de responsabilidades, problemas de saúde; iv) Financeiros, devido a pouca disponibilidade de bolsas; v) Institucionais, na seleção de indivíduo sem perfil do programa. Entre as sugestões, propõe-se aprimorar a divulgação sobre o programa, aprimorar processo seletivo e implementar um sistema integrado de gerenciamento do desempenho estudantil (SIGEDE).

**Palavras-chave:** Evasão. Abandono. Pós-graduação.



## ABSTRACT

Dropout of undergraduate is a discussed subject in university management but not with the same frequency at graduate. Dropout can be defined as the definitive leaving of the course in which it is registered, varying in i) compulsory leaving, in case where the student is expelled; ii) voluntary leaving, in case where the student gives up or abandon the course. Among other factors, the importance of studying this subject is to promote subsidies to contribute to the decision-making process of university management about the dropout. Therefore, the objective of this dissertation was to analyze the factors that influence dropout in Administration graduate programs in the state of Santa Catarina. Five higher education institutions participated: UFSC, UDESC, UNISUL, UNIVALI and FURB, totaling seven Administration graduate programs. The study was made methodologically under a philosophical bias of critical realism, a deductive approach, with a multiple cases research strategy. The method consisted in the research of mixed methods, in a transverse temporal horizon. The data collected were of a qualitative nature, resulting from an interview with the representative of each graduate program, according to a phenomenological approach. It is also quantitative, with application of questionnaire to dropouts. The interview data indicate that the influencing aspects of dropout can be grouped in i) Academics, highlighting the absence of challenges on the part of the teacher and lack of commitment on the part of the student; ii) Professionals, with lack of support and flexibility of the company where they work; iii) Personal, due to lack of life planning, poor time management, lack of knowledge of the program, overload of responsibilities, health problems; iv) Financial, due to the low availability of scholarships; v) Institutional, in the selection of individual without profile for the program. Among the suggestions, it is proposed to improve the divulgation of the program, improve selection process and implement an integrated student performance management system (SIGEDE).

**Keywords:** Dropout. Graduate.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil – Ano base 2015.....	48
Figura 2 - Fluxograma do processo de avaliação vigente realizada pela CAPES .....	67
Figura 3 - Modelo explicativo da evasão discente proposto por Tinto (1975).....	75
Figura 4 - Instrumento das Causas da Evasão (ICE).....	83
Figura 5 - Aspectos do abandono estudantil na Pós-Graduação .....	97
Figura 6 - Metodologia de pesquisa .....	105
Figura 7 - Perfil do Estudante que Desiste do Programa de Pós-graduação em Administração .....	173
Figura 8 - Principais aspectos influenciadores à desistência de Programa de Pós-graduação em Administração .....	180
Figura 9 - Ações para minimizar o abandono estudantil na Pós-graduação em Administração .....	183

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil por Grau – Ano base 2015.....	49
Gráfico 2 - Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil por grande área – Ano base 2015 .....	50
Gráfico 3 - Distribuição de Discentes de Pós-Graduação no Brasil por Grau e Situação – Ano base 2015 .....	50
Gráfico 4 - Distribuição de Programas de Pós-Graduação em SC por grande área – Ano base 2015 .....	55
Gráfico 5 - Distribuição de Docentes de Pós-Graduação em SC por nível– Ano base 2015 .....	56
Gráfico 6 - Distribuição de Discentes de Pós-Graduação em SC por Grau e Situação – Ano base 2015 .....	58
Gráfico 7 - Distribuição de Discentes de Pós-Graduação em SC por grande área – Ano base 2015 .....	58
Gráfico 8 - Número de Discentes na Pós-Graduação em SC por Área de avaliação Administração, Ciências Contábeis e Turismo. ....	59
Gráfico 9 - Publicação científica nacional na área de avaliação Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, ano base 2015.....	60

Gráfico 10 - Investimento da CAPES em Bolsas de Pós-Graduação em SC – ano base 2015 .....	60
Gráfico 11 - Idade dos discentes desistentes no período de evasão. ...	128
Gráfico 12 - Semestre de ocorrência da evasão por desistência nos programas em estudo. ....	129
Gráfico 13 - Renda bruta dos discentes desistentes no período da evasão. ....	130
Gráfico 14 - Situação de moradia dos discentes desistentes no período da evasão.....	131
Gráfico 15 - Registro dos discentes desistentes que mudaram de cidade para cursar o programa.....	132
Gráfico 16 - Estado Civil dos discentes desistentes no período da evasão.....	132
Gráfico 17 - Intervalo em anos entre a última formação (graduação/pós) e ingresso no programa em que desistiu. ....	133
Gráfico 18 - Nível de conhecimento sobre o programa antes de ingressar no mesmo. ....	135



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IES e Programas de Pós-Graduação considerados na pesquisa.....	27
Quadro 2 - Estratégias previstas no PNE para alcance da meta n. 14 ...	51
Quadro 3 - Documentos de apoio à avaliação oriundos dos Cadernos de Indicadores .....	65
Quadro 4 - Recomendações do PNPG ciclo 2011-2020 ao Processo de Avaliação.....	69
Quadro 5 - Visão geral de pesquisas científicas sob a temática da evasão discente.....	73
Quadro 6 - Pesquisas científicas sob a temática da evasão discente em nível de graduação.....	74
Quadro 7 - Indicadores que mais e menos influenciaram ao processo de evasão.....	81
Quadro 8 - Categorias emergentes com base na análise de 44 estudos sobre evasão na Europa.....	82
Quadro 9 - Aspectos Influenciadores da Evasão – Revisão Bibliográfica .....	84
Quadro 10 - Integração Discente e IES: primeiros momentos de interação universitária .....	86
Quadro 11 - Práticas de gestão às IES para redução da ocorrência do processo de evasão. ....	90
Quadro 12 - Categorias de análise dos Artigos da Bibliometria: Dimensão evasão.....	112
Quadro 13 - Programas de Pós-Graduação em Administração em Santa Catarina – Conceito 3 a 7 .....	113
Quadro 14 - Dados referentes a operacionalização de cada entrevista	115
Quadro 15 - Caracterização dos representantes de Programa. ....	124
Quadro 16 - Principais aspectos influenciadores da evasão discente. .	148
Quadro 17 - Aspectos influenciadores sob a ótica dos representantes de Programa. ....	151
Quadro 18 – Ações para reduzir a probabilidade de evasão sob a ótica dos representantes de Programa. ....	153
Quadro 19 - Percepção de consequências negativas sob a ótica dos representantes de Programa.....	154
Quadro 20 – Ações por parte da IES que poderiam ter minimizado a probabilidade de desistência do programa .....	156
Quadro 21 - Procedimentos atrelados ao fenômeno da evasão discente sob a ótica dos representantes de Programa. ....	161

Quadro 22 - Percepção contextual da evasão sob a ótica dos representantes de Programa. ....	164
Quadro 23 - Sugestões aos processos de gerenciamento de evasão discente nos Programas de Pós-graduação em Administração. ....	167

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de IES no Brasil .....	38
Tabela 2 - Projeção do número de bolsas do CNPq no país, aporte orçamentário necessário e orçamento projetado.....	52
Tabela 3 - Projeção do número de bolsas da CAPES no país, aporte orçamentário necessário e orçamento projetado.....	53
Tabela 4 - Programas de Pós-Graduação – Nível Nacional e Santa Catarina. Ano base 2015 .....	54
Tabela 5 - Programas de Pós-graduação em Administração em Santa Catarina – Conceito 3 a 7. Ano base 2015 .....	56
Tabela 6 - Distribuição de Docentes de Pós-Graduação em SC por Área de avaliação Administração, Ciências Contábeis e Turismo– ano base 2015.....	57
Tabela 7 - Fornecimento de Bolsas pela CAPES em SC por Área de avaliação Administração, Ciências Contábeis e Turismo– ano base 2015 .....	61
Tabela 8 - Processo bibliométrico e detalhamento do filtro de artigos	109
Tabela 9 - Registro de discentes ingressantes e desistentes no período de 2007 - 2017. ....	126
Tabela 10 - Características dos desistentes dos programas em estudo que responderam o questionário. ....	128
Tabela 11 - Conclusão, cancelamento, ingresso e trancamento de matrícula na graduação e pós-graduação.....	134
Tabela 12 - Interação com docentes e processos pedagógicos.....	136
Tabela 13 - Aspectos institucionais.....	137
Tabela 14 - Aspectos acadêmicos. ....	139
Tabela 15 - Aspectos sociopolíticos e econômicos. ....	142
Tabela 16 - Aspectos profissionais.....	143
Tabela 17 - Aspectos individuais. ....	144
Tabela 18 - Ações por parte da IES após conhecimento da informação de desistência .....	158
Tabela 19 - Ações que poderiam ter sido feitas por parte da IES para minimizar as chances de evasão .....	159



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG - Avaliação dos Cursos de Graduação  
AVALIES - Avaliação das Instituições de Educação Superior  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CLABES - Conferência Latino-Americana sobre o Abandono da Educação Superior  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
C,T&I - Ciência, Tecnologia e Inovação  
EAD - Educação a Distância  
EaG - *Education at a Glance*  
ENADE - Avaliação Nacional do Desempenho dos Estudantes  
FAPs - Fundações de Apoio à Pesquisa  
FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
FIES - Financiamento ao Estudante do Ensino Superior  
FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau  
GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES  
GUAL - Gestão Universitária na América Latina  
ICE - Instrumento das Causas da Evasão  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
INES - *Indicators of National Education Systems*  
ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MBA - *Master Business Administration*  
MEC - Ministério da Educação  
NDP - Núcleo Docente Permanente  
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PET - Programas de Educação Tutorial  
PhD - *Doctor of Philosophy*  
PIB - Produto Interno Bruto  
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação  
PPGA - Programa de Pós-Graduação em Administração  
PPGAd - Programa de Pós-Graduação em Administração  
PPGAU - Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária  
PPI - Projeto Pedagógico Institucional  
PROUNI - Programa Universidade para todos  
RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos  
RCA - Revista de Ciências da Administração  
REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RGO - Revista Gestão Organizacional  
RIMEPES - Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar  
RSU - Responsabilidade Social Universitária  
SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo  
SERES - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior  
SESu - Secretaria de Educação Superior  
SIGEDE - Sistema integrado de gerenciamento do desempenho estudantil  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação  
SPADIES - *Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior*  
TEP - Taxa de Evasão Priorizada  
TSG - Taxa de Sucesso na Graduação  
UAB - Universidade Aberta do Brasil  
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UnB - Universidade de Brasília  
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina  
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí  
USP - Universidade de São Paulo  
VPN - *Virtual Private Network*

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1	TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA .....	25
1.2	OBJETIVO GERAL .....	27
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	28
1.4	JUSTIFICATIVA .....	28
<b>2</b>	<b>DESENVOLVIMENTO .....</b>	<b>33</b>
2.1	EXPOSIÇÃO DO TEMA OU MATÉRIA .....	33
2.1.1	Pós-Graduação.....	41
2.1.1.1	Pós-Graduação em Santa Catarina - Programas de Administração.....	54
2.2	AValiação DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	62
2.3	EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	70
2.3.1	Práticas de gestão sob o enfoque da evasão discente .....	89
2.3.2	Evasão discente na pós-graduação.....	95
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>105</b>
3.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	106
3.2	COLETA E ANÁLISE DOS DADOS .....	108
3.2.1	Etapa da Revisão Bibliográfica.....	108
3.2.2	Etapa do Estudo Multicaso .....	112
3.2.2.1	Procedimentos de coleta de dados.....	114
3.2.2.2	Técnicas para análise dos dados.....	117
3.3	LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	118
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>119</b>
4.1	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB) .....	119
4.2	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC).....	119
4.3	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC) .....	121
4.4	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL) .....	122
4.5	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ (UNIVALI) .....	123
4.6	ANÁLISE DOS DADOS .....	123
4.6.1	Caracterização dos entrevistados .....	124
4.6.2	Estudantes desistentes no período 2007-2017 .....	126
4.6.3	Aspectos influenciadores do fenômeno da evasão discente... ..	136
4.6.4	Ações dos programas no tocante à gestão do processo de abandono estudantil.....	155

4.6.5	Sugestões do pesquisador em relação ao gerenciamento do fenômeno de evasão discente em programas de pós-graduação em Administração .....	166
4.6.6	Síntese Analítica .....	172
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>185</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>191</b>
	<b>APÊNDICE I - ROTEIRO: Entrevista com representantes de programa. ....</b>	<b>217</b>
	<b>APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO: Discentes evadidos.....</b>	<b>219</b>



# 1 INTRODUÇÃO

Neste tópico, apresenta-se o tema e contextualização do problema de pesquisa desta dissertação. Além disso, evidenciam-se quais são os objetivos e a justificativa para confecção do estudo, conforme detalhado a seguir.

## 1.1 TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

A abordagem do tema evasão emergiu no Brasil a partir do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e mais evidente em 1995 com a realização do seminário de evasão nas universidades públicas brasileiras, promovido pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e Ministério da Educação (MEC). A fim de encontrar um conceito comum e analisar o fenômeno da evasão, foi criada a Comissão Especial de Estudo sobre Evasão na busca de propostas para redução dos índices de deserção nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Ainda em 1995, foi discutido sobre o tema no VI Fórum de Pró-Reitores de Graduação, apontando o risco de os indicadores não contemplarem as causas mais significativas do abandono, sendo necessário o alinhamento entre evasão e retenção. Apesar dessas iniciativas, aparentemente não há continuidade de ações sobre o assunto por parte do governo e das instituições atreladas a ele, predominando estudos dispersos em algumas IES (BAGGI; LOPES, 2011; DAVOK; BERNARD, 2016).

Salienta-se que a concepção de evasão discente possui divergência entre autores, especialmente no tocante à definição do conceito e ao cálculo do indicador (BAGGI; LOPES, 2011). No entanto, um exemplo de entendimento pode ser ilustrado com base na própria Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996b) o qual destaca a evasão discente sob três perspectivas: i) evasão do curso, quando o estudante se desliga do curso em situações diversas; ii) evasão da instituição: quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado; e 3) evasão do sistema: quando o discente abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

No âmbito administrativo universitário, observa-se uma lacuna no tratamento deste fenômeno no que diz respeito à sistematização de informações da evasão nos cursos de graduação e pós-graduação no país. Segundo Davok e Bernard (2016) as informações inerentes à

evasão não são percebidas pelos gestores da educação superior como ferramenta estratégica para subsidiar a formulação de efetivas políticas de permanência e planejamento institucional. A identificação das influências e das possíveis causas da deserção discente, assim como o gerenciamento das informações relacionadas ao fenômeno, consolidam insumo básico para a tomada de decisão referente às atividades de ensino, pesquisa e extensão (DAVOK; BERNARD, 2016).

Considerando que a pós-graduação compõe o topo da pirâmide do sistema de ensino superior e que na atual era do conhecimento nenhum país pode dispensá-la (STEINER, 2005) é imprescindível atenção a este nível. Principalmente, o enfoque da evasão discente, assunto de latente oportunidade de observação e análise. De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), a pós-graduação brasileira se expandiu e alcançou altos padrões de qualidade, inclusive com credibilidade internacional. Este nível vem contribuindo significativamente para o desenvolvimento do país, tanto em relação à formação de profissionais para os demais níveis de ensino, possibilitando melhores padrões de qualidade educacional, como na inserção de profissionais altamente qualificados no mercado de trabalho (KUENZER; MORAES, 2005).

A manutenção da pós-graduação frente às mudanças contemporâneas, visando manter e até mesmo superar os padrões de qualidade vigentes, demanda a percepção das IES, na figura de seus gestores, sobre distintos aspectos que permeiam o *habitus*<sup>1</sup> universitário, entre eles o abandono estudantil. Cabe destacar que se a política de expansão do ensino superior se baseia na ampliação do número de vagas e titulados, conhecer os fatores que estimulam a permanência e a evasão é fundamental para a concretização deste objetivo (SILVA, 2013).

Dessa maneira, a presente dissertação visa contribuir no que diz respeito à abordagem do fenômeno da evasão discente no âmbito da pós-graduação. Para isso, utiliza como base o seguinte problema de pesquisa: quais fatores influenciam a evasão discente nos programas de

---

<sup>1</sup>Para este caso e nos demais que se apresentarão nas próximas páginas da presente dissertação, compreender este termo no sentido de Bourdieu, ou seja, sistema de disposições, modos de perceber, sentir, fazer e pensar que levam as pessoas a se comportarem e agirem de determinada forma em uma circunstância existente. Ocorrendo num contexto de disposições duráveis e transferíveis, que atua como princípio gerador e organizador de práticas e de representações. Os *habitus* “engendram e são engendrados pela lógica do campo social, de modo que somos os vetores de uma estrutura estruturada que se transforma em uma estrutura estruturante” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

pós-graduação em Administração do estado de Santa Catarina? Em apoio ao desenvolvimento do trabalho, realiza-se um estudo multicaso nos programas de pós-graduação em administração nas IES do estado de Santa Catarina autorizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na avaliação trienal 2013. Com base neste parâmetro, cinco IES possuíam reconhecimento da CAPES com programas de pós-graduação em Administração, conforme ilustrado no quadro a seguir.

Quadro 1 - IES e Programas de Pós-Graduação considerados na pesquisa

<b>Programa</b>	<b>IES</b>	<b>Esfera</b>	<b>Modalidades</b>
<b>Administração</b>	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Pública Municipal	Mestrado Acadêmico
<b>Administração</b>	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Pública Estadual	Mestrado Profissional
<b>Administração</b>	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Pública Estadual	Mestrado Acadêmico
<b>Administração Universitária</b>	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Pública Federal	Mestrado Profissional
<b>Administração</b>	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Pública Federal	Mestrado e Doutorado Acadêmico
<b>Administração</b>	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	Privada Comunitária	Mestrado Acadêmico
<b>Administração</b>	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	Privada Filantrópica	Mestrado e Doutorado Acadêmico

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Entre os programas, observam-se dois com curso de mestrado e doutorado acadêmico, dois com mestrado profissional e três com mestrado acadêmico. Nos próximos dois tópicos, discriminam-se os objetivos que balizam esta pesquisa.

## 1.2 OBJETIVO GERAL

Analisar os fatores que influenciam a evasão discente nos programas de pós-graduação em Administração do estado de Santa Catarina.

### 1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Mapear nos programas em estudo os discentes que desistiram a partir de 2007;
- b) Identificar nos programas em estudo os aspectos influenciadores da evasão discente;
- c) Verificar as ações dos programas no tocante à gestão do processo de abandono estudantil;
- d) Propor sugestões em relação ao gerenciamento do fenômeno da evasão discente em programas de pós-graduação em Administração.

A seguir, apresenta-se a justificativa que estimula o desenvolvimento desta pesquisa.

### 1.4 JUSTIFICATIVA

Consoante Castro (2006) o problema de pesquisa é justificado com base em três critérios: importância, originalidade e viabilidade. Cada um desses aspectos aponta para uma direção independente da outra e, interligados, permitem o desenvolvimento de uma pesquisa satisfatória.

A importância se trata do assunto ligado a uma questão crucial cujas consequências afetam diretamente o bem estar da sociedade. A originalidade está vinculada a um estudo cujos resultados têm potencial para nos surpreender. A viabilidade se refere à disponibilidade de recursos para realizar a pesquisa, dentre eles, informações, tempo, capital, competência do pesquisador e apoio de orientadores (CASTRO, 2006).

Destarte, analisar o fenômeno da evasão na pós-graduação é importante, pois assim como na graduação, pesquisadores ilustram a ocorrência de abandono em programas de pós-graduação, tanto no mestrado quanto no doutorado. Com base nos dados disponíveis no Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES), estima-se que em nível nacional, no período 2015-2016, oitenta mil duzentos e dezessete estudantes deixaram de se matricular por algum motivo não atrelado à titulação no programa, o que representa um índice de 30,06% de evasão (FERNANDES, et al., 2017). Isso ocasiona distintos impactos negativos, tanto para o indivíduo como para a IES.

A evasão discente, sob a perspectiva do estudante, por exemplo, enseja prejuízos atrelados a perda de autoestima, tempo, esforço, dinheiro, além do sentimento de frustração. A instituição e os professores também são afetados, pois, investem seu tempo e esforço sem verem o alcance dos objetivos planejados (DUBS, 2005). Além disso, pode influenciar no aparecimento do sentimento de frustração, tanto nos professores que perdem um aluno do seu grupo de pesquisa, quanto nos próprios colegas que acabam herdando as demandas deste aluno evadido, por exemplo, em atividades acadêmicas (LEIJEN et al., 2016).

Verifica-se ainda a importância deste trabalho vinculado às atuais metas do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), visto que o foco da CAPES é ampliar a formação de mestres e doutores. Ações para o alcance deste objetivo têm sido efetivadas, por exemplo, com a criação de novas modalidades como o doutorado profissional ou ainda provisão de maiores investimentos nessas modalidades por meio do fornecimento de bolsa para manutenção da permanência estudantil.

Contudo, a deserção do sistema de ensino acarreta em não continuidade dos estudos, conseqüentemente, não se chega à etapa de ingresso num programa de mestrado ou doutorado, reduzindo as chances de ampliar o número de doutores no país (BRASIL, 2010). Oportuno destacar a meta 14 do PNE<sup>2</sup>, a qual consiste em elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores (BRASIL, 2014b). Portanto, a redução da evasão, bem como o ingresso de novos estudantes é fundamental para atingir essas pretensões.

Ressalta-se que o desenvolvimento desta pesquisa permite estimular o aumento da atenção por parte dos agentes que integram o sistema nacional de educação, no que tange ao abandono estudantil. O próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a CAPES, órgãos que, dentre outras responsabilidades, divulgam os dados da graduação e pós-graduação, respectivamente, não dispõem de dados sólidos e transparentes a respeito dos índices de evasão discente.

No entanto, o próprio estado demonstra ser importante oferecer maior dedicação ao assunto. Isso pode ser observado no artigo 1º do decreto que institui o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e

---

<sup>2</sup> Plano Nacional de Educação (PNE). Para mais informações, acessar: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>.

Expansão das Universidades Federais (REUNI) ao mencionar que o programa tem objetivo de criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior. Também no artigo 2º, o qual especifica as diretrizes e ilustra as ações que visam à permanência, à redução da evasão e à continuidade do ensino junto à pós-graduação (BRASIL, 2007).

Todavia, a prática se apresenta dispersa com ações de forma isolada, sem existir uma integração holística no sistema nacional de educação. Diferente do que ocorre em outros países, como nos vizinhos colombianos, por meio da iniciativa do Ministério da Educação com a implantação do Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Spadies)<sup>3</sup>, o qual objetiva impulsionar o tratamento preventivo ao fenômeno da deserção estudantil na educação superior em detrimento de ações reativas. Sistema que, entre outras funcionalidades, organiza e consolida informações, a fim de monitorar as condições acadêmicas e socioeconômicas dos alunos que entraram no ensino superior do país, verificar o desempenho acadêmico, disponibilizar subsídios para estabelecer determinantes de abandono, estimar risco de desistência, projetar e melhorar ações em apoio ao alcance da conclusão de curso (RUEDA; PINILLA, 2014).

Nessa perspectiva, emerge a necessidade, não só de desenvolver ou aprimorar ações, mas também de realizar práticas articuladas. Portanto, a importância consiste ainda na articulação em nível estadual, considerando a região de Santa Catarina e não somente um estudo isolado num curso, programa ou instituição. Dessa maneira, torna-se possível analisar contextos distintos em nível estadual, comparar especificidades e desenvolver sugestões de práticas de gestão do abandono estudantil sob um contexto abrangente, permitindo que outros programas possam aproveitar as informações geradas nesta pesquisa.

Cabe destacar a importância na que diz respeito à Responsabilidade Social Universitária (RSU), em virtude do caráter social incorporado ao tema, assim como os aspectos relacionados ao equilíbrio social, econômico e ambiental, com vistas a assegurar o desenvolvimento sustentável da formação profissional, acadêmica e científica (RUEDA; PINILLA, 2014).

Diante deste quadro e tomando como parâmetro o nível de graduação que com sua expansão demandou a ampliação dos estudos,

---

<sup>3</sup> Para informações detalhadas sobre o SPADIES, acessar: <<http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2895.html>>.

políticas e ações relacionadas ao fenômeno da evasão discente, torna-se oportuno suscitar o seguinte questionamento no âmbito da pós-graduação: deve-se aguardar um cenário com ocorrência acentuada de abandono e desligamento estudantil para então começar a pensar sobre a evasão? Ou, antecipar-se e agir com ações preventivas? Este trabalho visa antecipar-se a este contexto. Salienta-se que, se existem metas de expansão, logo a estrutura demandará planejamento nesse sentido.

No tocante à originalidade, trata-se de um mote que é pouco estudado nas IES brasileiras (SILVA, 2013), sobretudo na pós-graduação. Deficiência também constatada no processo bibliométrico desenvolvido para a presente dissertação, por meio das bases SPELL, Periódicos CAPES, Scielo, Scopus e Web of Science, cujos resultados não apresentaram estudo em âmbito nacional que relacionasse o processo de evasão discente na pós-graduação.

No entanto, em outros níveis, mesmo não sendo o foco da bibliometria, os resultados foram satisfatórios denotando a abordagem do tema. Característica diferente no âmbito internacional, o qual apresentou pesquisas de abandono estudantil, nos cursos de mestrado, doutorado e de pós-doutorado.

Isso não implica dizer que não há trabalhos, pois dois foram encontrados abordando sobre a evasão na pós-graduação nacional, por meio da análise de referências de artigos filtrados no processo bibliométrico. Um com foco na modalidade *stricto sensu* da pesquisadora Sousa et al. (2003) e outro na modalidade *lato sensu* de Canziani (2015). Aspecto que denota a existência, possível tendência de estudos sobre este assunto na pós-graduação, insaturação do campo e oportunidade de exploração do tema.

Com relação à viabilidade, os fatores envolvidos permitiram desenvolver a pesquisa sem ônus à obtenção dos resultados. É possível destacar o tempo, o qual consolidou um período suficiente para levantamento, processamento, análise e interpretação dos dados.

Outro fator se trata do acesso às informações, visto que as instituições, seus respectivos programas e coordenadores autorizaram o desenvolvimento da pesquisa e foram solícitos quanto à apresentação das informações existentes e nos procedimentos de coleta de dados. Os custos envolvidos também não se configuraram significantes, sendo o maior investimento no deslocamento entre uma IES e outra, o que não comprometeu o andamento da pesquisa.





## 2 DESENVOLVIMENTO

Este tópico tem por objetivo contextualizar o ensino superior. Nos tópicos a seguir, serão apresentadas informações relacionadas ao histórico da educação superior, processo de avaliação e uma abordagem a respeito do fenômeno da evasão discente.

### 2.1 EXPOSIÇÃO DO TEMA OU MATÉRIA

Aqui se apresenta uma breve revisão da situação da educação superior no Brasil, incluindo informações sobre sua evolução histórica, principais reformas realizadas, dados do contexto atual do ensino superior, legislação vigente, contexto do setor público e privado, bem como algumas tendências.

Ao desenvolver esta temática, constata-se quanto o ensino superior brasileiro é jovem se comparado com outras nações. Enquanto as universidades de Bolonha, Santo Domingo, Córdoba, Oxford e Paris completavam quase 700 anos no início do século XX, no Brasil não existiam mais do que 24 escolas de educação superior, das quais nenhuma se enquadrava como universidade (MORHY, 2004).

A educação superior no país é um acontecimento tardio, com início em 1808 quando a família real portuguesa chegou ao Rio de Janeiro, afastando-se das guerras napoleônicas. A necessidade de organizar a corte na então colônia ensejou a criação dos primeiros cursos superiores (STEINER, 2005; NUNES, 2007).

No decorrer dos anos, o sistema de educação brasileiro passou por momentos culturais distintos e teve influência de diferentes reformas ocorridas em sua estrutura, entre elas a Reforma Rivadávia (1911), Carlos Maximiliano (1915), Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1931), 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (1961), Reforma Universitária com a Lei n. 5.540 (1968) e a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394 de 1996 (MORHY, 2004; MINTO, 2006).

Neste cenário foi criada a primeira universidade em 1912, denominada Universidade do Paraná, a qual foi desautorizada três anos depois pelo decreto nº 11.530 de 19/03/1915. Entre diversas tentativas, em 13 de julho de 1913 a escola Livre de Manaós, cujo funcionamento iniciara em 1909, teve sua classificação modificada e passou a ser denominada Universidade de Manaus, consolidando-se como a primeira universidade atuando legalmente e sem restrições. Em 1920, surge a

Universidade do Rio de Janeiro por meio da fusão entre Escola Politécnica com a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito.

A partir deste período foram criadas novas universidades, dentre elas, a Universidade de São Paulo (USP), em 1934 e a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Já nos anos 40 surgiram outras instituições: Universidade de Minas Gerais, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e as Pontifícias Universidades Católicas do Rio de Janeiro, do Paraná e do Rio Grande do Sul, constituindo cerca de 20 universidades no início da década de 60 (MORHY, 2004).

Zouain e Oliveira (2004) evidenciam que esta trajetória reflete os obstáculos estruturais ligados ao estabelecimento do ensino superior no país. Em 1930 a estrutura de ensino visava atender uma pequena elite econômica e cultural e manteve-se distanciada das transformações sociais e demográficas que ocorriam no Brasil. No final dos anos 1950, parcelas maiores da população passaram a ter acesso aos cursos superiores, mas não em condições de atender ao acelerado processo de urbanização e às novas demandas sociais.

Levy (1997) descreve que não só no Brasil, mas na América Latina como um todo, mudanças significativas nos sistemas de ensino superior após a segunda guerra mundial geraram um movimento em que duas dinâmicas se tornaram cada vez mais marcantes: a crescente pressão para expandir os modelos intensivos em pesquisa e a consolidação de um setor crescente de universidades privadas.

Diante deste contexto, em 1962 foi instituída a Universidade de Brasília (UnB), organizada estruturalmente de maneira diferente das universidades nacionais da época. Os moldes seguiam o sistema norte-americano com o advento de departamentos ao invés de cátedras; alunos de diferentes cursos, frequentando juntos, disciplinas comuns; biblioteca centralizada; entre outras características (MORHY, 2004; GOUVÊA, 2013).

Cunha (1974) retrata que no Brasil, no período de 1960-1965, as matrículas ampliaram em 67%, já no período de 1955-1960 o percentual de crescimento foi de 27%. O autor complementa que a expansão superou a capacidade estrutural existente no ensino superior, ensejando a criação da figura do excedente a partir de 1966, com alusão ao estudante aprovado no vestibular, mas não matriculado por falta de vagas. Segundo Cunha (1974) este foi um dos principais fatores que impulsionaram a reforma universitária, cujo ponto nodal foi a lei n. 5.540 de 28/11/1968 que, entre outras providências, determinou normas de organização e funcionamento do ensino superior.

Zouain e Oliveira (2004) relatam que a década de 1970 foi marcada por um crescimento desordenado do ensino superior, sem regras de qualidade ou avaliação de desempenho. Explorava-se a demanda e multiplicavam-se escolas isoladas e faculdades com pouca qualidade. Fator este que levou o Conselho Federal de Educação (CFE)<sup>4</sup> a suspender o recebimento de solicitações de registro dessas instituições, iniciando a revisão das normas. Esta decisão deixou o setor da educação superior estagnado por quase uma década, ampliando a demanda reprimida (ZOUAIN; OLIVEIRA, 2004).

Após esse momento da história, ocorreram dois pontos de destaque com influência no contexto estrutural da nação e no sistema da educação brasileira atual: a Constituição de 1988 e a nova lei de diretrizes e bases de 1996.

A partir da Constituição, entre outras ações, ficou estabelecida a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; garantia de padrão de qualidade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; oferta de ensino noturno regular; aplicação anual de no mínimo 18% por parte da união, e os estados, o distrito federal e os municípios com aplicação de 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

No que diz respeito à nova LDB, sua implementação contribuiu para a consolidação de políticas e gestão da educação superior no país. Sobre a educação superior a LDB versa que, no Brasil, é realizada por instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Em relação às universidades, evidencia que são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão, de domínio e cultivo do saber humano, caracterizadas por três requisitos: um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; igual percentual enquadrado em regime de tempo integral; e, produção intelectual institucionalizada (BRASIL, 1996a).

Acerca da finalidade da educação superior a LDB, entre outros aspectos, evidencia o estímulo à criação cultural, espírito científico e pensamento reflexivo; a formação acadêmica; o incentivo a investigação

---

<sup>4</sup> Extinto e atualmente representado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

científica; a promoção e divulgação de conhecimentos; e o aperfeiçoamento cultural e profissional.

A LDB também retrata os tipos de cursos e programas que a educação superior abrange: cursos sequenciais; graduação; pós-graduação e extensão. Especificamente sobre o nível de pós-graduação, sua abordagem ocorrerá em detalhes no próximo tópico.

Referente à classificação de credenciamento e reconhecimentos das IES, o decreto n. 5.773 de 09/05/2006, ilustra em seu artigo 12 que as IES serão credenciadas como: Faculdades; Centros Universitários<sup>5</sup> e Universidades (BRASIL, 2006). No âmbito das instituições privadas, no artigo 20 da LDB a classificação ocorre em quatro categorias: i) particulares; ii) comunitárias; iii) confessionais; iv) filantrópicas.

Sob a perspectiva dos órgãos de regulamentação e controle, as organizações de educação superior brasileira se subordinam às orientações advindas do Ministério da Educação (MEC). Com base nas informações disponíveis no site institucional do MEC, para as ações no ensino superior o Ministério conta com o apoio de entidades subordinadas e vinculadas, são elas:

a) Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES): responsável pela regulação e supervisão de IES, públicas e privadas, pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior;

b) SESu: responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior. Manutenção, supervisão e desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e a supervisão das IES privadas;

c) Conselho Nacional de Educação (CNE): tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que

---

<sup>5</sup> Para mais informações sobre centros universitários, ver resolução n. 1, de 20/01/2010 do CNE/CES a qual dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e reconhecimentos de Centros Universitários. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2585-rces001-10&category\\_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2585-rces001-10&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192)>. E resolução n. 2, de 23/06/2017, a qual efetua alterações na resolução anterior. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2017&jornal=1&pagina=14&totalArquivos=224>>.

possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. Dentre suas atribuições, destaca-se a necessidade de subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do PNE;

d) INEP: autarquia federal vinculada ao MEC com a missão de subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo, objetivando contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Atua nas seguintes áreas: avaliações, exames e indicadores da educação básica e educação superior; desenvolve ações internacionais entre elas ações em apoio a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o Indicators of National Education Systems (INES) para a publicação Education at a Glance (EaG). Além de promover e divulgar estatísticas educacionais, como o censo da educação superior; organizar e promover a disseminação de conhecimento, por exemplo, com a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP);

e) CAPES: Desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da nação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance na formação de pessoal qualificado no país e no exterior. Entre suas atividades, podem ser citadas como exemplos: avaliação da pós-graduação stricto sensu; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (BRASIL, 2008).

Quanto à conjectura do ensino superior brasileiro, atualmente vem sendo influenciada por recentes políticas governamentais (COSTA *et al.*, 2011). Para Nunes (2007) com o objetivo de efetuar a transição do ensino superior de um sistema elitista para o massificado<sup>6</sup> e de forma

---

<sup>6</sup> Com base em Trow (1974), a categorização dos sistemas educacionais é mensurada da seguinte maneira:

Elitista: taxa de escolarização líquida até 15%;

Massificado: 16% a 50%;

Universal: Acima de 50%.

consolidada, o sistema está ampliando sua estrutura. Uma forma de constatação é pelo histórico do número de IES, conforme ilustrado na tabela a seguir.

Tabela 1 - Número de IES no Brasil

Modalidade \ Ano	1995	2000	2005	2010	2015
Pública	210	176	231	278	295
Privada	684	1004	1934	2100	2069
Total	894	1180	2165	2378	2364

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Sinopse Estatística da Educação Superior do INEP (1995; 2000; 2005; 2010; 2015).

Os dados refletem aumento de 164,4% no período 1995 a 2015, o que retrata evolução no número de IES nos últimos 20 anos. O crescimento relativo das IES privadas representa um total de 202,2% no período. Já as instituições públicas configuram aumento relativo de 40,5% no mesmo período.

Percebe-se expansão na esfera privada, diferente do que ocorre na esfera pública. No entanto, detecta-se uma desaceleração no aumento do número de instituições no período de 2010-2015, no qual a variação relativa no setor privado foi de -1,5%, ou seja, uma redução do número de IES, possivelmente motivado pelos processos de fusões e incorporações (KNOBEL; VERHINE, 2017). Neste mesmo período, no setor público há um aumento relativo de 6,1%. Diferentemente do período de 2000-2005, cuja ampliação relativa das IES no setor privado configurava 92,65% e na esfera pública 31,3%, consolidando um total de 83,5% de ampliação para o período.

A expansão da educação superior também pode ser constatada por meio do número de matrículas. Com base nos dados do Anuário Estatístico do Brasil em 1908 havia 6.735 estudantes matriculados em IES. Em 1960, as matrículas chegavam ao número de 93.202 alunos. Já na década de 80 as matrículas discentes na educação superior resultavam 1.377.286 (NUNES, 2007).

---

A taxa de escolarização líquida expressa a razão do total de estudantes com idades correspondentes ao nível de educação em que se inserem sobre o total da população na mesma faixa etária. Na educação superior, permitem-se as faixas de idade variando com o valor mínimo de 18 e máximo de 25 anos.

No ano de 2005, no setor privado o número salta para 3.260.967 considerando o registro de matriculados na graduação presencial<sup>7</sup>, e 1.192.189 no setor público. Atualmente o montante chega a 6.075.152 na esfera privada e 1.952.145 no segmento público, considerando a graduação presencial e a distância conforme censo do INEP referente ao ano de 2015. Oportuno mencionar que a apresentação do número de discentes na pós-graduação assim como outros dados estatísticos relacionados ao ensino superior neste nível, também serão evidenciados no próximo tópico.

Em nível de graduação, Knobel e Verhine (2017) ilustram que o governo federal fortaleceu a política de incentivo ao desenvolvimento da educação superior por meio do segmento privado. Segundo os autores, a partir de 2005 distintos fatores influenciaram a inserção de instituições privadas, entre eles, expansão dos programas federais de empréstimo estudantil; uso do mercado acionário brasileiro para angariar fundos de investimento e introdução de um programa federal, pelo qual são dadas isenções fiscais a instituições privadas que fornecem bolsas de estudo para estudantes de baixa renda.

Para Minto (2006), o setor privado aumentou sua oferta de vagas de modo abrupto, estimulado pela população estudantil advinda do ensino médio, sobretudo de discentes sem perspectivas de obter uma vaga na rede pública. A ascensão social também é um aspecto que incentiva o interesse das pessoas em buscar melhores níveis de qualificação, fazendo com que se amplie a demanda por educação (COSTA *et al.*, 2011). Saraiva *et al.* (2009) destacam o desejo dos jovens de se matricularem numa universidade, visando obter um diferencial que contribua para o sucesso profissional e a ascensão social.

Esta demanda social, aliada à dificuldade de obtenção de vaga no ensino superior público, falta de renda para acesso a rede privada e à reivindicação cidadã por políticas de ingresso, inclusão e permanência, estimulou o governo federal a investir em ações que contribuíssem para a expansão do ensino superior, das quais podem ser citadas: PNE; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>8</sup>; REUNI; Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>9</sup>; Financiamento ao Estudante do

---

<sup>7</sup> Não considerada a modalidade EAD para efeitos de matriculados em 2005 pelo fato do censo não separar entre setor público e privado o número total, o qual retrata 114 642 matriculados.

<sup>8</sup> Para mais informações sobre o PDE, acessar: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>.

Ensino Superior (FIES)<sup>10</sup>; Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>11</sup>; sistema de cotas<sup>12</sup> (COSTA *et al.*, 2011).

Nessa linha, o aumento do número de IES privadas tem possibilitado ampliar o acesso à educação superior. Diante desta estrutura, manter a qualidade dos cursos e os padrões elevados com tantos concorrentes é um grande desafio para o setor (SARAIVA *et al.*, 2009). Para Sarfati e Shwartzbaum (2013) esse contexto aumenta as decisões estratégicas ocasionando a mercantilização do sistema educacional do ensino superior, num cenário de fusões e aquisições com objetivo de ampliar a competitividade.

Segundo Knobel e Verhine (2017) o processo de fusões corporativas, abertura de capital na bolsa de valores, inserção estrangeira no sistema nacional de ensino, formação de oligopólios com a concentração de alunos e instituições nas mãos dos principais grupos educacionais do país, tem remodelado o setor de ensino superior privado no Brasil, consolidando-se no décimo maior componente da economia brasileira<sup>13</sup>.

Outro aspecto presente no ensino superior é a participação em modelo de cooptação. Como afirmam Dal-Soto e Monticelli (2017), a cooptação é um tema emergente de estratégias de relacionamento entre empresas e instituições. Tem como base as redes de relacionamento e tem sido utilizada como mecanismo de proteção de mercado e acesso a

---

<sup>9</sup> Para mais informações sobre o Prouni, acessar: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>.

<sup>10</sup> Para mais informações sobre o Fies, acessar: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>>.

<sup>11</sup> Para mais informações sobre o sistema UAB, acessar: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/educacao-a-distancia-uab/4144-o-que-e->>.

<sup>12</sup> Para mais informações sobre o sistema de cotas, acessar: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>.

<sup>13</sup> Uma fusão recentemente anunciada, com a compra da Estácio de Sá pela Kroton, consolidaria a maior IES do planeta, com mais de 2 milhões de alunos matriculados (KNOBEL; VERHINE, 2017). Contudo, operação foi reprovada pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), autarquia federal brasileira, vinculada ao Ministério da Justiça.



recursos indisponíveis individualmente. Nessa modalidade, as empresas podem cooperar e competir simultaneamente.

Outro ponto abordado no ensino superior é a ocorrência do produtivismo no setor da educação. Segundo Alcadipani (2011), muitas das instituições de ensino perderam sua essência e atuam de forma a minimizar seus *inputs* (investimentos) e maximizar os *outputs* (diplomados). Além disso, a produção científica também é influenciada pela lógica gerencialista, num sistema onde a pontuação vale mais do que a produção do conhecimento (ALCADIPANI, 2011).

A respeito da produção científica nacional, o Brasil vem oferecendo expressiva atenção em relação a seus indicadores. De acordo com Leite (2014), em um levantamento realizado pela Thomson Reuters consolidando o *ranking* dos 25 países com maior produção científica no período de 1993-2013, o Brasil passou da 24ª posição em 1993 para 17ª em 2003 e 13ª em 2013 com um total de 42.931 publicações, o que representa 2,5% do total mundial por país. No que tange à produção científica de alta qualidade, com base no *ranking* da Nature publicado em junho de 2015 com análise de 100 países, o Brasil emplacou o primeiro lugar na América Latina e 23º no *ranking* global.

Todavia, Cury (2004) discorre que no cenário atual ainda há estudantes oriundos do ensino médio público que chegam mal preparados à universidade. Assim, a ação de fazer pesquisa pode representar um elemento para melhoria do desempenho estudantil e continuidade no sistema de ensino superior. Nesse sentido, “é preciso incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa” (CURY, 2004, p. 787).

No próximo tópico, abordar-se-á um pouco mais sobre produção científica considerando o lócus da pós-graduação.

### **2.1.1 Pós-Graduação**

Neste tópico será retratado o contexto histórico da pós-graduação no Brasil e o cenário contemporâneo, com base em dados estatísticos disponibilizados pela CAPES para apresentação da estrutura atual do sistema nacional de pós-graduação (SNPG).

Santos (2003) relata que os primeiros passos da pós-graduação nacional ocorreram no início da década de 1930 na proposta do estatuto das universidades brasileiras com a sugestão de Francisco Campos para implantação de uma pós-graduação no molde Europeu. Essa

implantação foi efetivada posteriormente no curso de direito da Universidade do Rio de Janeiro. O autor complementa que o uso formal da expressão pós-graduação no país, foi realizado pela primeira vez em 1940 no artigo 71 do referido estatuto.

Balbachevsky (2005) versa sobre essa época, relatando a vinda de professores estrangeiros ao Brasil, alguns em missões acadêmicas, outros asilados fugindo da turbulência vivida na Europa decorrente da segunda guerra mundial. Para este autor, a presença destes professores influenciou a formação dos estudos pós-graduados.

Já em 1950, acordos entre Estados Unidos e Brasil foram realizados consubstanciando a realização de convênios para intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores. Fator este que também influenciou na estruturação do sistema de pós-graduação nacional, ensejando a criação de mestrados sob o modelo norte-americano. Segundo Santos (2003, p. 629) “as duas tendências mais fortes que marcaram a pós-graduação brasileira foram à europeia, (principalmente na USP) e a norte-americana (ITA, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal do Rio de Janeiro), sendo esta última a que as principais marcas deixou”.

Gouvêa (2013) evidencia que nos anos 1950 com o advento do modelo nacional desenvolvimentista, o governo realizou ações que apresentavam relação direta entre o processo de modernização das instituições universitárias. Inclusive a criação da própria Capes, instituída pelo decreto n. 29.741, de 11/07/1951<sup>14</sup>, a qual atendia por Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ainda segundo o autor, as diretrizes da CAPES derivaram da mediação de dois grupos antagônicos no centro das decisões: os pragmáticos, com enfoque em reformas imediatas e qualificação profissional; e os políticos, interessados em objetivos de médio e longo prazo e fortalecimento da produção científica nacional.

A contribuição da Capes, mesmo sem uma legislação específica sobre a pós-graduação, teve influência para a institucionalização da pós-graduação no Brasil, com a preparação das bases para a funcionalidade

---

<sup>14</sup> Decreto já revogado. A vigência atual de instituição da CAPES é a lei 8405, de 09/01/1992, a qual autoriza o poder executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Para mais informações, acessar: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8405.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm)>.

dos cursos de pós-graduação em meados dos anos 1960 (GOUVÊA, 2013).

Maior atenção ao sistema da pós-graduação nacional se deu com a LDB de 1961. Em seu artigo 69 discriminava os tipos de curso do ensino superior da seguinte maneira:

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961, art. 69).

No entanto, o início para a regulamentação dos cursos de pós-graduação no Brasil partiu do Ministério da Educação, em 1965, por meio do pedido ao CFE para a regulamentação dos cursos deste nível, com fulcro na LDB de 1961, vigente na época. Neste período, a formação em nível de pós-graduação era realizada por meio do envio de bolsistas ao exterior o que ocasionava um grande risco para ocorrência de *brain drain*<sup>15</sup> (CUNHA, 1974).

A solicitação foi atendida por meio do parecer n. 977/65<sup>16</sup>, a qual estabelecia a pós-graduação conforme o modelo norte-americano. No parecer, distinguiu este nível nos mesmos moldes do sistema atual o *sensu stricto* e *sensu lato*, apesar das denominações não serem

---

<sup>15</sup> *Brain drain*, termo utilizado pela Royal Society em 1963 com alusão à migração de cientistas britânicos para os Estados Unidos. Posteriormente, o termo passou a ser utilizado mais amplamente para descrever a migração de profissionais e estudiosos de países em desenvolvimento para países desenvolvidos, comprometendo seriamente a economia do país de saída e fornecendo vantagens tecnológicas e de conhecimento ao país de destino (BALMER, *et al.*, 2009).

<sup>16</sup> Conhecido também como Parecer Sucupira. Para mais informações acessar: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>>.

exatamente as usuais (BALBACHEVSKY, 2005; GIACOMAZZO; LEITE, 2014).

O primeiro, classificado como sistema de cursos regulares, visava desenvolver em amplitude e profundidade, os estudos feitos nos cursos de graduação, conduzindo à obtenção de grau acadêmico. Organizada em dois níveis: mestrado e doutorado, a primeira parte dos cursos seria destinada a aulas e a segunda para confecção do trabalho científico de conclusão (respectivamente, dissertação e tese). Os currículos seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o *major* (área de concentração) e o *minor* (matérias conexas). Já a modalidade *sensu lato*, referia-se aos cursos de especialização e aperfeiçoamento para formação profissional especializada (SANTOS, 2003).

Com relação ao ingresso, enquanto em nível de graduação ocorria um processo de disputa para acesso, na pós-graduação seguia outra lógica, incluindo parâmetros subjetivos de seleção entre pares (CUNHA, 1974). O parecer também promovia um modelo flexível de organização curricular ao não fixar o mestrado como condição indispensável à inscrição no curso do doutorado. Porém, ao passar dos tempos, a pós-graduação foi perdendo a flexibilidade inicial, constituindo-se hoje em um modelo sequencial, salvo algumas exceções permitidas pelo sistema (KUENZER; MORAES, 2005).

Em 1976 a CAPES iniciou seu sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira, com trabalhos alinhados ao 1º PNPG, abrangendo o período de 1975-1979. Este plano tinha por parâmetro a constatação de que o processo de expansão da pós-graduação havia sido até então parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais. Uma das metas do plano era a formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender em especial às demandas do ensino superior (BRASIL, 2010).

O 2º PNPG, vigente no período de 1982-1985, apesar de manter os objetivos do plano anterior, focou no aspecto da qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação, com a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação. Já o 3º PNPG, cuja vigência abarcou o período 1986-1989, teve seu foco no desenvolvimento de pesquisa nas universidades, consequência de sua vinculação ao 1º Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (PND), o qual determinava como meta a conquista da autonomia nacional e esta, por sua vez, preconizava a formação de cientistas em nível de pós-graduação (BRASIL, 2010).

De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), no início dos anos 90 já se percebiam tanto pela CAPES, quanto pela comunidade científica, o

esgotamento dos paradigmas vigentes da avaliação e a necessidade de criar um novo modelo avaliativo. Destarte, a CAPES formulou seu novo paradigma de avaliação, implementado em 1997. Este representou um ponto de inflexão em comparação à proposta do 3º PNPG, com o deslocamento da centralidade na docência para a pesquisa. Dessa maneira, adquiriram características peculiares, por exemplo, a ideia de programa de mestrado e doutorado em detrimento de cursos avaliados isoladamente; enfoque nas linhas de pesquisa e a sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações.

Kuenzer e Moraes (2005) relatam ainda que nesse novo sistema existiam aspectos negativos, os quais podem ser resumidos em dois pontos principais: exacerbação quantitativista em avaliar só o que pode ser mensurado; e as exigências quanto ao volume de produção científica.

Neste contexto, despertou-se a necessidade de reavaliar o sistema de avaliação, cuja tarefa deveria se constituir em prioridade no 5º PNPG<sup>17</sup>, ciclo 2005-2010. No entanto, ocorreu em parte, sendo possível destacar a flexibilização do modelo para incorporar novos indicadores de avaliação e vinculação das diretrizes estratégicas às demandas mercantis, apontadas nas vertentes de: capacitação do corpo docente para as IES; qualificação dos professores da educação básica; especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado; e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas (KUENZER; MORAES, 2005).

Atualmente, encontra-se vigente o PNPG do ciclo 2011-2020. O Plano está organizado em cinco eixos: 1) expansão do SNPG, primazia da qualidade, quebra da endogenia e atenção à redução das assimetrias; 2) criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3) aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação (C,T&I); 4) multidisciplinaridade e interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e temas da pesquisa; 5) apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio. Esse plano tem em especial a articulação junto ao PNE, contemplando propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação, fato este não ocorrido com os PNPG's anteriores (BRASIL, 2010).

---

<sup>17</sup> Cabe evidenciar que o 4º PNPG acabou por não se viabilizar em face de várias restrições, entre elas a orçamentária e falta de articulação entre agências de fomento. No entanto, suas diretrizes e instrumentos pautaram as ações da CAPES de 1996 a 2004 (BRASIL, 2010).

Ao discorrer brevemente sobre a formação histórica do SNPG do país, cabe ilustrar no que diz respeito aos elementos que consubstanciam este sistema. De acordo com Stallivieri (2007), as universidades e os centros universitários possuem autonomia para criar e implantar cursos e programas de mestrado e doutorado, o que não ocorre para as demais modalidades de IES, cuja implantação de cursos de pós-graduação está sujeita à autorização do MEC.

Os cursos de especialização se enquadram na categoria *lato sensu*<sup>18</sup> e compreendem o *Master Business Administration* (MBA) ou equivalentes. Concedem certificado de conclusão de curso e título de especialista na área de conhecimento escolhida. Quanto às exigências, possuem carga horária mínima de 360 horas; corpo docente constituído por no mínimo 50% de mestres ou doutores com diplomas obtidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos; e confecção de trabalho de fim de curso. Além disso, não estão sujeitos à supervisão e avaliação da CAPES, nem há autorização ou reconhecimento externos à instituição. Compete aos órgãos colegiados superiores concederem a autorização para a oferta desses cursos (STALLIVIERI, 2007).

Já os cursos da categoria *stricto sensu*<sup>19</sup> constituem a última etapa da educação formal e estão diretamente ligados as demais etapas de ensino. Fazem parte desta modalidade os programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 2010). Os programas de mestrado no país, geralmente são concluídos em dois anos e, ao final, os concluintes devem defender uma dissertação sobre determinado tema. Já os programas de doutorado podem ser desenvolvidos em períodos maiores de tempo, em torno de quatro ou cinco anos. Ao final, os alunos devem defender uma tese (STALLIVIERI, 2007).

Há também os programas de mestrado profissional. Sua inserção no país ocorreu no âmbito da pós-graduação, estabelecendo-se no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1960. Trata-se de uma modalidade que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao

---

<sup>18</sup> Para maior detalhamento acessar a resolução n. 1, de 8 de junho de 2007, Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces001\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces001_01.pdf)>.

<sup>19</sup> Para maior detalhamento acessar a resolução CNE/CES n. 1, de 3 de abril de 2001, a qual estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação (*Stricto e Lato sensu*). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8825-rces001-07-pdf&category\\_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8825-rces001-07-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192)>.

desempenho de alto nível de qualificação profissional, por meio do direcionamento de problemas específicos e alcance de soluções ou respostas tanto no contexto profissional quanto da universidade (GIACOMAZZO; LEITE, 2014).

Esta ênfase é a única diferença em relação ao mestrado acadêmico que, por sua vez, tem enfoque na formação para a docência. O mestrado profissional confere o mesmo grau e prerrogativa, inclusive para o exercício da docência e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (GIACOMAZZO; LEITE, 2014).

Destaca-se que os padrões de exigência e qualidade são similares aos programas acadêmicos, sendo adotadas peculiaridades no processo avaliativo para cada modalidade (STALLIVIERI, 2007). Cabe ressaltar que “(...) os mestrados profissionais não devem ser considerados, nem concebidos, como formação aquém da dos mestrados acadêmicos (...)” (BRASIL, 2010, p. 131). Além disso, o mestrado profissional demonstra tendência de crescimento, o que implica, também, formas inovadoras de avaliação.

Oportuno evidenciar um fato recente que, possivelmente, contribuirá no alcance das expectativas de expansão do SNPG. Trata-se da oferta da modalidade doutorado profissional, instituída pela portaria n. 389 de 23/03/2017<sup>20</sup>, a qual dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional<sup>21</sup> no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. São objetivos do mestrado e doutorado profissional (BRASIL, 2017, art. 2º):

<sup>20</sup>

Disponível

em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf>>.

<sup>21</sup> Mais informações a respeito do doutorado profissional na Portaria n. 131 de 28 de junho de 2017, publicada pela CAPES, a qual dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissional. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/30062017-portaria-131-2017.pdf>>.

- I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
- II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;
- IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

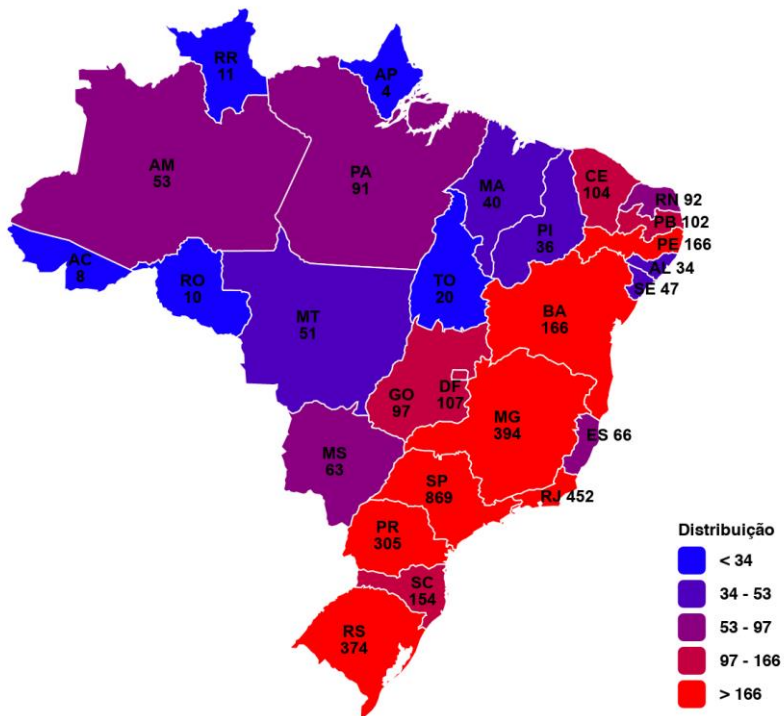
Com enfoque na caracterização do SNPG, apresentam-se a seguir alguns dados do contexto atual da pós-graduação. Na Figura 1 é possível visualizar a distribuição dos programas de pós-graduação nas unidades federativas do Brasil.

Observa-se que a região litorânea possui melhor representatividade na oferta de programas de pós-graduação. Com destaque ao estado de São Paulo que abarca sozinho 869 programas. Seguido pelo Rio de Janeiro, com 452, e Minas Gerais, com 394, denotando a potência da região sudeste no SNPG. A quarta e quinta posição são ocupadas, respectivamente, pelo Rio Grande do Sul, com 374, e Paraná, com 305 programas. No gráfico 1 é possível verificar a distribuição dos programas sob a perspectiva dos graus de formação.

Os programas em atividade consolidam um total de 3.905, dos quais: 2.031 englobam o grau de mestrado e doutorado ambos acadêmicos; 1.207 na modalidade mestrado acadêmico; 603 na modalidade mestrado profissional; e 64 na modalidade doutorado acadêmico. No Gráfico 2, ilustra-se a distribuição dos programas por grande área.



Figura 1 - Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil – Ano base 2015



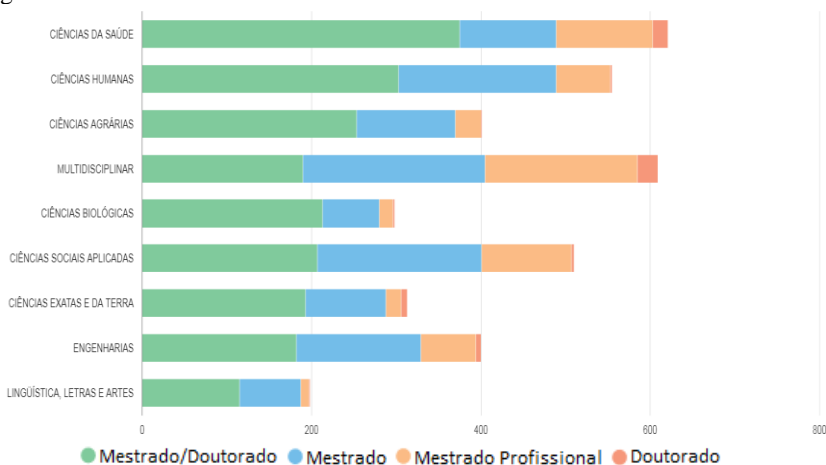
Fonte: Extraído de GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016a).

Gráfico 1 - Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil por Grau – Ano base 2015



Fonte: Extraído de GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016a).

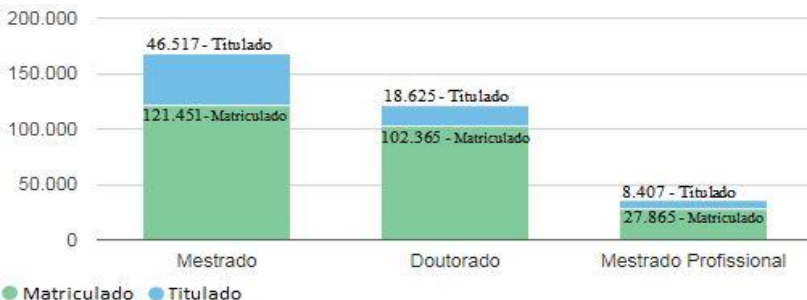
Gráfico 2 - Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil por grande área – Ano base 2015



Fonte: Extraído de GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016a).

Percebe-se uma concentração maior dos programas que englobam mestrado e doutorado, simultaneamente, na área da saúde, seguida das ciências humanas. Com relação aos programas de mestrado profissional e doutorado, existe assimetria na oferta dos mesmos, com concentração de oferecimento destas duas categorias na grande área multidisciplinar. Observa-se também que a área de ciências da saúde é a que detém o maior número de programas. No Gráfico 3, apresenta-se o número de discentes na pós-graduação.

Gráfico 3 - Distribuição de Discentes de Pós-Graduação no Brasil por Grau e Situação – Ano base 2015



Fonte: Extraído de GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016a).

Os dados disponibilizados pela CAPES evidenciam um total de 251.681 matriculados e 73.549 titulados. Do total de matriculados na modalidade doutorado e mestrado, detecta-se uma simetria na quantidade de estudantes, respectivamente 40,67% e 48,6%. Já a modalidade de mestrado profissional abarca 11,07%, o que denota uma possibilidade de perspectiva de crescimento, especialmente em apoio ao alcance das metas do PNE.

Uma destas metas consiste em ampliar a titulação anual de mestres e doutores. Apresentam-se no Quadro 2 as estratégias identificadas com maior representatividade para este fim.

Quadro 2 - Estratégias previstas no PNE para alcance da meta n. 14

ESTRATÉGIAS: META 14	<b>Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i>, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.</b>
	a) expandir o financiamento da pós-graduação <i>stricto sensu</i> por meio das agências oficiais de fomento;
	b) estimular a integração e a atuação articulada entre a CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;
	c) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação <i>stricto sensu</i> ;
	d) expandir a oferta de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação à distância;
	e) ampliar a oferta de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;
	f) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , em particular aqueles ligados às áreas de engenharia, matemática, física, química, informática e outros no campo das ciências;
	g) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira;
	h) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 doutores por 1.000 habitantes;
	i) aumentar quali e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, IES e ICTs.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b).

De acordo com o INEP (2016, p. 325), para o monitoramento desta meta, são utilizados dois indicadores: “Indicador 14A - Títulos de mestrado concedidos; e o Indicador 14B - Títulos de doutorado concedidos”.

Considerando a série histórica da CAPES, percebe-se crescimento no número de títulos de mestrado concedidos anualmente no Brasil. Em 2004, foram diplomados 26.658 mestres, ampliando para 54.924 em 2015. Referente à titulação de doutores, em 2004, o registro consolidava um total de 8.093 titulados. Já em 2015, a quantidade chegou a 18.625 doutores diplomados.

Por fim, evidenciam-se alguns dados com intuito de repassar brevemente sobre a perspectiva do financiamento no contexto da pós-graduação. Percebe-se que o maior investidor na pós-graduação é o governo federal, seguido em menor escala pelos estados, e algumas contribuições de outros agentes. Os aportes do governo federal constituem montantes envolvendo diferentes ministérios e agências de fomento, cujas principais instituições são a CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Na esfera estadual, destacam-se as parcerias com as Fundações de Apoio à Pesquisa - FAPs (BRASIL, 2010). Entre as recomendações da CAPES no PNPG vigente, podem ser destacadas o aumento do percentual do PIB investido pelo governo em C,T&I; aumento do investimento privado; reforma do arcabouço legal para simplificação e flexibilização de processos relacionados à suporte financeiro. Na tabela 2 e tabela 3, demonstra-se a projeção do CNPq e da CAPES, respectivamente, para concessão de bolsa considerando os anos de 2013 e 2020.

Tabela 2 - Projeção do número de bolsas do CNPq no país, aporte orçamentário necessário e orçamento projetado.

	Nº Bolsas		Orçamento necessário <sup>(1)</sup>	Orçamento projetado <sup>(2)</sup>
<b>2013</b>	Mestrado	10.951	R\$ 157.694.400,00	
	Doutorado	10.016	R\$ 216.345.600,00	
	Pós-Doutorado	1.518	R\$ 60.112.800,00	
	<b>Total</b>	<b>22.485</b>	<b>R\$ 434.152.800,00</b>	<b>R\$ 1.191.492</b>
<b>2020</b>	Mestrado	12.427	R\$ 178.948.800,00	
	Doutorado	12.734	R\$ 275.054.400,00	
	Pós-Doutorado	2.351	R\$ 93.099.600,00	
	<b>Total</b>	<b>27.512</b>	<b>R\$ 547.102.800,00</b>	<b>R\$ 1.852.973</b>

(1) orçamento anual necessário para as despesas com as bolsas, considerando os seguintes valores atuais de mensalidade: R\$ 1200 para mestrado, R\$ 1800 para doutorado e R\$ 3300 para pós-doutorado

(2) se refere a uma projeção do orçamento na ação "Bolsas no País", considerando uma média de crescimento anual de 7% no período de 1996 a 2010.

Fonte: Extraído do PNPG, Ciclo 2011/2020 (BRASIL, 2010, p. 274).

Tabela 3 - Projeção do número de bolsas da CAPES no país, aporte orçamentário necessário e orçamento projetado.

	Nº Bolsas <sup>(1)</sup>		Orçamento necessário <sup>(2)</sup>		Orçamento projetado <sup>(3)</sup>	
2013	Mestrado	49.751	R\$	716.414.400,00		
	Doutorado	34.248	R\$	739.756.800,00		
	Pós-Doutorado <sup>(4)</sup>	3.325	R\$	131.660.100,00		
	<b>Total</b>	<b>87.324</b>	<b>R\$</b>	<b>1.587.831.300,00</b>	<b>R\$</b>	<b>1.487.047.626,31</b>
2020	Mestrado	88.004	R\$	1.267.257.600,00		
	Doutorado	96.791	R\$	2.090.685.600,00		
	Pós-Doutorado <sup>(4)</sup>	3.491	R\$	138.223.800,00		
	<b>Total</b>	<b>188.286</b>	<b>R\$</b>	<b>3.496.167.000,00</b>	<b>R\$</b>	<b>3.616.289.778,40</b>

(1) foi considerada a projeção do mestrado calculada por Alisamento Exponencial e a do doutorado baseada no crescimento anual de 16% a partir de 2011.

(2) orçamento anual necessário para as despesas com as bolsas, considerando os seguintes valores atuais de mensalidade: R\$ 1200 para mestrado, R\$ 1800 para doutorado e R\$ 3300 para pós-doutorado

(3) se refere a uma projeção do orçamento na ação "Bolsas no País", considerando uma média de crescimento anual de 14% no período de 2003 a 2010.

(4) Considerando que o intervalo de dados de bolsas de pós-doutorado da CAPES é curto, não foi feita previsão pelo modelo estatístico, pois resultaria em baixa confiabilidade. A meta 2013 do pós-doutorado foi baseada na projeção do nº titulados calculado pelo PNPG, que corresponde a 25% do número de doutores titulados em 2012. A meta de 2020 considerou a projeção do número de titulados para 2013.

Fonte: Extraído do PNPG, Ciclo 2011/2020 (BRASIL, 2010, p. 273).

Observa-se que, em 2020, considerando o somatório de ambas, a projeção de fornecimento de bolsas é de 100.431 para mestrado e 109.525 para doutorado. Em comparação com o fornecimento de bolsas em 2010, esses dados refletem um aumento de 130% e 256%, respectivamente. O crescimento ainda é aquém do necessário, o que reforça a participação de outros setores, por exemplo, com a iniciativa privada (BRASIL, 2010).

Com os dados apresentados neste tópico, buscou-se contextualizar o sistema nacional de pós-graduação. No PNPG vigente, ciclo 2011-2020, efetua-se um apanhado estatístico detalhado do histórico de crescimento deste nível, cujos dados permitem concluir que há tendência de expansão. Conforme descrito no PNPG, "o sistema deverá crescer na próxima década, pois além de ser relativamente pequeno e recente, não está saturado e poderá ser convocado para novos serviços, gerando a necessidade não apenas de crescer, mas de crescer com qualidade" (BRASIL, 2010, p. 20).

De forma mais específica ao escopo deste trabalho, apresentam-se a seguir dados da pós-graduação em Administração no estado de Santa Catarina.

### 2.1.1.1 Pós-Graduação em Santa Catarina - Programas de Administração.

Neste tópico o objetivo é expor sucintamente algumas informações do contexto da pós-graduação em administração do estado de Santa Catarina com fulcro nos últimos dados disponíveis no GEOCAPES. Nesse sentido, apresentar-se-ão tabelas e gráficos, para caracterizar a pós-graduação, mormente à distribuição dos programas de pós-graduação, docentes, discentes e investimento da CAPES em bolsas. Na Tabela 4, ilustra-se a distribuição dos programas.

Tabela 4 - Programas de Pós-Graduação – Nível Nacional e Santa Catarina. Ano base 2015

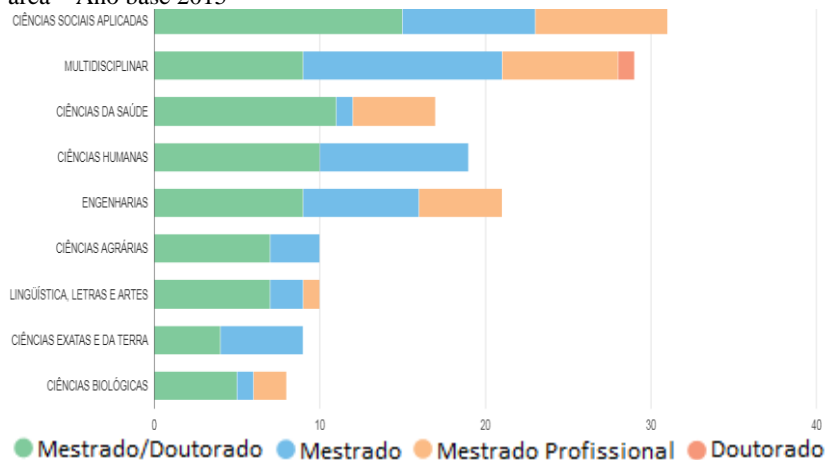
Área	Contexto	Mestrado/ Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional	Doutorado	Total
<b>Todas</b>	Nacional	2.031	1207	603	64	3905
<b>Administração, Ciências Contábeis e Turismo</b>	Nacional	59	38	64	2	163
<b>Todas</b>	Santa Catarina	77	48	28	1	154
<b>Administração, Ciências Contábeis e Turismo</b>	Santa Catarina	3	3	4	0	10

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponíveis no GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016a).

Observa-se que do total de 3.905 programas, 3,94% estão alocados em Santa Catarina. Em relação aos programas da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, dos 163 em atividade no país, dez são ofertados em Santa Catarina, o que representa relativamente 6,13% em comparação ao contexto nacional. Verifica-se ainda que, dos 154 programas em Santa Catarina, a maioria é mestrado e doutorado, com um total de 77. Somente com mestrado acadêmico, há 48 programas. O mestrado profissional possui ativos 28 programas e o doutorado acadêmico tem 1 programa.

Em específico aos programas da área de administração, ciências contábeis e turismo, Santa Catarina apresenta dados simétricos com três programas de mestrado e doutorado; três programas de mestrado e quatro programas de mestrado profissional. No Gráfico 4, demonstra-se a divisão por grandes áreas.

Gráfico 4 - Distribuição de Programas de Pós-Graduação em SC por grande área – Ano base 2015



Fonte: Extraído de GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016a).

Detecta-se que a maior parte dos programas catarinenses está vinculada à grande área de ciências sociais aplicadas, com oferta maior na categoria mestrado/doutorado. A grande área multidisciplinar vem em segundo.

Com relação às demais grandes áreas, exceto pela de engenharias, observa-se uma discrepância na oferta, principalmente nos programas de mestrado acadêmico e profissional. Nessa linha, destaca-se a ausência de oferta do mestrado profissional nas grandes áreas de ciências humanas, ciências agrárias, ciências exatas e da terra. Por outro lado, interessante destacar a significativa oferta de mestrado profissional em ciências da saúde.

Tomando como base a área de avaliação de administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo, em nível nacional, observa-se a existência de 184 programas de pós-graduação no ano de 2015 (BRASIL, 2016b). Na Tabela 5, evidenciam-se os conceitos da CAPES aos programas catarinenses de administração.

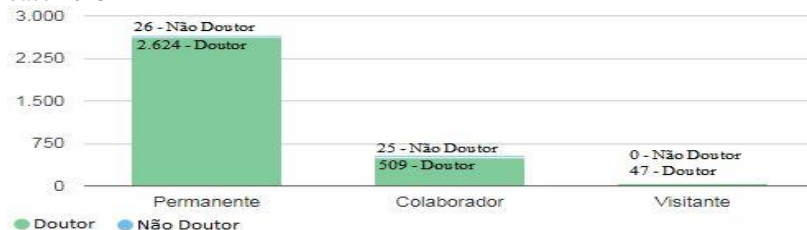
Tabela 5 - Programas de Pós-graduação em Administração em Santa Catarina – Conceito 3 a 7. Ano base 2015

Município	IES	Esfera	Programa	Grau	Conceito
Blumenau	FURB	Pública Municipal	Administração	Mestrado	4
Chapecó	Unochapecó	Privada Comunitária	Ciências contábeis e administração	Mestrado	3
Chapecó	UNOESC	Privada Comunitária	Administração	Mestrado Profissional	3
Florianópolis	UDESC	Pública Estadual	Administração	Mestrado Profissional	4
Florianópolis	UDESC	Pública Estadual	Administração	Mestrado/ Doutorado	3
Florianópolis	UFSC	Pública Federal	Administração	Mestrado/ Doutorado	4
Florianópolis	UFSC	Pública Federal	Administração universitária	Mestrado Profissional	3
Itajaí	UNIVALI	Privada Filantrópica	Administração	Mestrado/ Doutorado	5
Itajaí	UNIVALI	Privada Filantrópica	Administração - gestão, internacionalização e logística	Mestrado Profissional	3
Tubarão	UNISUL	Privada Comunitária	Administração	Mestrado	3

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponíveis no GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016a).

Interessante destacar que a maior nota foi concebida a Univali, universidade privada filantrópica, cujo conceito adquirido foi o 5. Um segundo aspecto são as IES públicas com conceito 4, representadas pela FURB na esfera municipal com o mestrado acadêmico, na UDESC da esfera estadual com o mestrado profissional e a UFSC na esfera federal com seu programa acadêmico de mestrado e doutorado. No Gráfico 5, demonstra-se o número de docentes considerando o nível e formação.

Gráfico 5 - Distribuição de Docentes de Pós-Graduação em SC por nível– Ano base 2015



Fonte: Extraído de GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016a).



Em Santa Catarina, há um total de 3.231 docentes, dos quais 98,42% são doutores. Outra informação perceptível é sobre docentes visitantes, o que reflete 1,45% do total de docentes, similar ao contexto nacional (1,56%), fator que denota a possibilidade de ações para atração de professores nesse perfil. Na Tabela 6, apresenta-se a situação de docentes em Santa Catarina na área de avaliação de administração, ciências contábeis e turismo.

Tabela 6 - Distribuição de Docentes de Pós-Graduação em SC por Área de avaliação Administração, Ciências Contábeis e Turismo– ano base 2015.

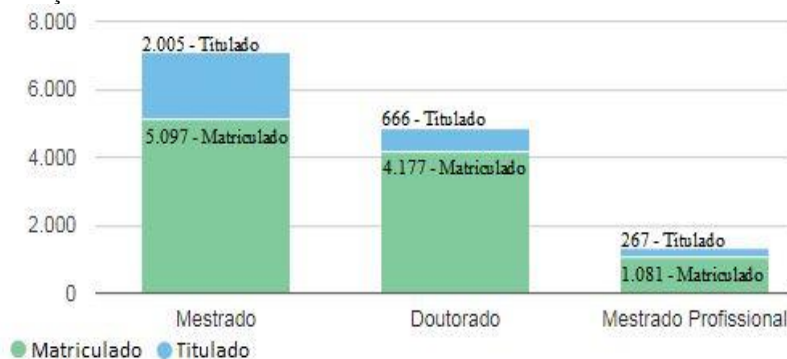
Município	IES	Esfera	Programa	Colaborador	Permanente	Visitante	Total
Blumenau	FURB	Pública Municipal	Administração	1	12	0	13
Blumenau	FURB	Pública Municipal	Ciências Contábeis	0	17	0	17
Chapecó	Unochapecó	Privada Comunitária	Ciências Contábeis e Administração	0	9	0	9
Chapecó	UNOESC	Privada Comunitária	Administração	1	12	0	13
Florianópolis	UDESC	Pública Estadual	Administração	5	26	0	31
Florianópolis	UFSC	Pública Federal	Administração	6	26	0	32
Florianópolis	UFSC	Pública Federal	Ciências Contábeis	0	18	0	18
Florianópolis	UFSC	Pública Federal	Administração Universitária	5	18	1	24
Itajaí	UNIVALI	Privada Filantrópica	Turismo e Hotelaria	2	13	0	15
Itajaí	UNIVALI	Privada Filantrópica	Administração	3	13	0	16
Itajaí	UNIVALI	Privada Filantrópica	Administração, Gestão, Internacionalização e Logística	5	12	0	17
Tubarão	UNISUL	Privada Comunitária	Administração	2	13	0	15
<b>TOTAL</b>				<b>30</b>	<b>189</b>	<b>1</b>	<b>220</b>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponíveis no GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016a).

Em linhas gerais, estão alocados em Santa Catarina 220 docentes, cuja maioria tem status permanente na instituição. Interessante destacar a UFSC, única universidade com professor visitante em sua estrutura na área de Administração Universitária.

Além disso, a UFSC vem em primeiro, com 32 docentes no quadro laboral das IES e a UDESC em segundo com 31 docentes, ambas do programa de pós-graduação de administração acadêmico. Em terceiro, a UFSC novamente com 24 docentes atuando no Programa de Pós-graduação em Administração Universitária. No Gráfico 6, apresenta-se o número de discentes.

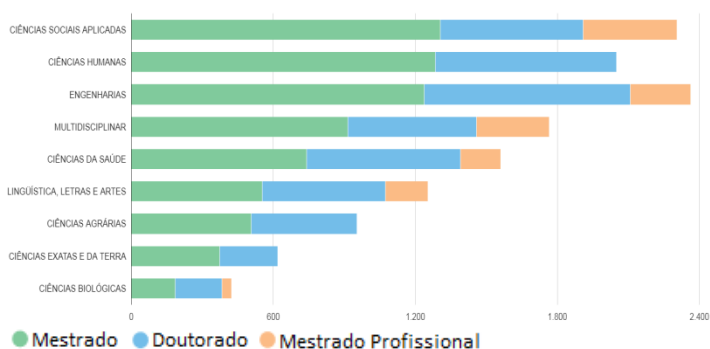
Gráfico 6 - Distribuição de Discentes de Pós-Graduação em SC por Grau e Situação – Ano base 2015



Fonte: Extraído de GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016a).

O gráfico evidencia um total de 10.355 matriculados e 2.988 titulados. Em termos relativos, cabe evidenciar a similaridade entre a distribuição nacional no que tange o número de titulados (23%) e o número de matriculados (77%). Em Santa Catarina, 22% estão formados e 78% matriculados. Outro fator similar é o número de matrículas no programa de mestrado profissional com 10% do total de matriculados, o que denota perspectiva de crescimento de matrículas nessa modalidade. Já o mestrado acadêmico abarca em torno de 50% das matrículas e o doutorado acadêmico 40%. No Gráfico 7, ilustra-se a distribuição por grande área.

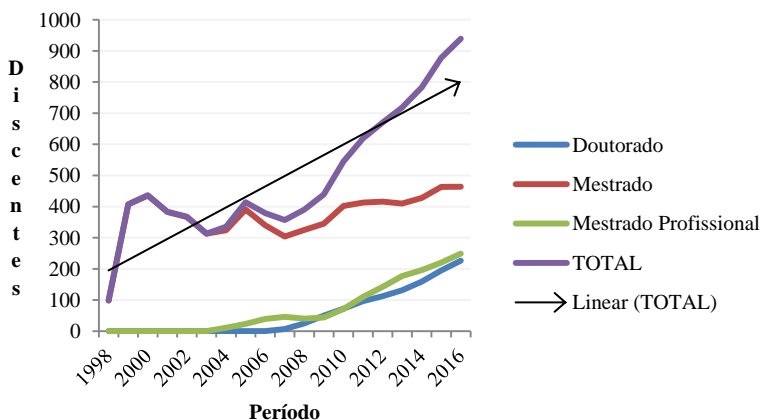
Gráfico 7 - Distribuição de Discentes de Pós-Graduação em SC por grande área – Ano base 2015



Fonte: Extraído de GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016a).

Percebe-se que em Santa Catarina a concentração é maior na grande área de engenharias, sendo o de maior intensidade os programas de mestrado acadêmico. Em segundo, vem à área de ciências sociais aplicadas, com distribuição similar a área de engenharias. Além disso, nas grandes áreas de ciências humanas, ciências agrárias, ciências exatas e da terra não há registro de discentes na modalidade mestrado profissional. Apresenta-se no Gráfico 8 a série histórica do número de discentes na pós-graduação em Santa Catarina na área de avaliação Administração, Ciências Contábeis e Turismo.

Gráfico 8 - Número de Discentes na Pós-Graduação em SC por Área de avaliação Administração, Ciências Contábeis e Turismo.

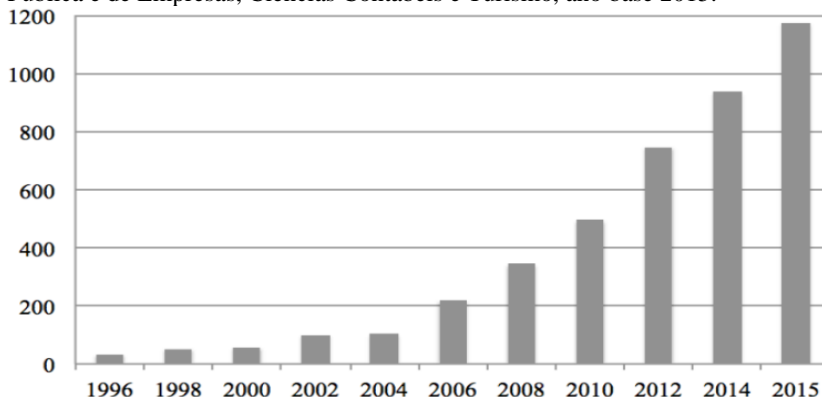


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponíveis no GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016a).

Observa-se uma expansão acentuada do número de estudantes a partir de 2007. Nos programas de pós-graduação vinculados à área de avaliação da Administração, Ciências Contábeis e Turismo, o total de discentes em 2016 era de 939. Destes estudantes, 706 estavam matriculados, dos quais: 199 em programa de doutorado acadêmico; 329 em mestrado acadêmico; e 178 em mestrado profissional.

Quanto à publicação científica na área de administração, os dados também refletem crescimento, conforme o Gráfico 9.

Gráfico 9 - Publicação científica nacional na área de avaliação Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, ano base 2015.

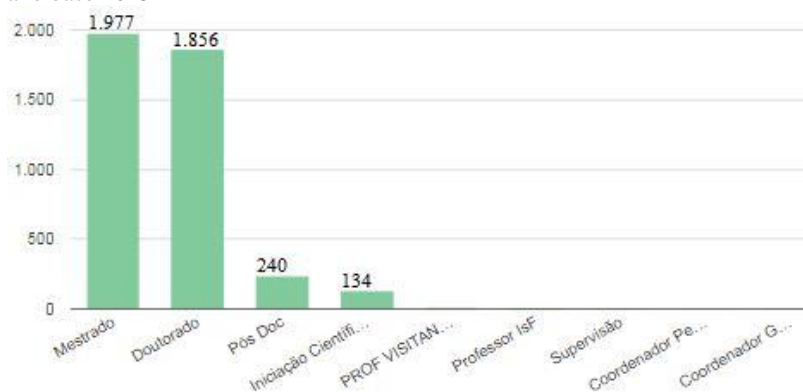


Fonte: Scimago. Extraído do documento de área - Avaliação Quadrienal (BRASIL, 2016b, p.5).

Este crescimento na publicação de artigos de autores brasileiros contribuiu para ascensão da posição no *ranking* da base Scopus na temática *subject área, Business, Management and Accounting*, passando do 30ª posição em 1998 para a 12ª em 2015 (BRASIL, 2016b).

Por fim, no Gráfico 10, demonstra-se o investimento em bolsas de pós-graduação em Santa Catarina.

Gráfico 10 - Investimento da CAPES em Bolsas de Pós-Graduação em SC – ano base 2015



Fonte: Extraído de GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016a).

Percebe-se que o foco maior da CAPES foi bolsas de mestrado e doutorado nos cursos de pós-graduação, respectivamente, 1.977 e 1.856 bolsas. No mesmo contexto, foram 240 bolsas para Pós Doc. e 134 para iniciação científica. Na Tabela 7, ilustra-se a alocação destas bolsas nos programas avaliados nas áreas de administração, ciências contábeis e turismo.

Tabela 7 - Fornecimento de Bolsas pela CAPES em SC por Área de avaliação Administração, Ciências Contábeis e Turismo– ano base 2015

IES	Esfera	Programa	Doutorado	Mestrado	Pós Doc	Total
FURB	Pública Municipal	Administração	0	5	1	6
FURB	Pública Municipal	Ciências Contábeis	10	11	1	22
Unochapecó	Privada Comunitária	Ciências Contábeis e Administração	0	6	0	6
UFSC	Pública Federal	Administração	29	13	1	43
UFSC	Pública Federal	Ciências Contábeis	8	22	2	32
UDESC	Pública Estadual	Administração	4	8	1	13
UNIVALI	Privada Filantrópica	Turismo e Hotelaria	12	15	1	28
UNIVALI	Privada Filantrópica	Administração	14	15	2	31
<b>TOTAL</b>			<b>77</b>	<b>95</b>	<b>9</b>	<b>181</b>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponíveis no GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (BRASIL, 2016a).

Observa-se um total de 181 bolsas concedidas pela CAPES em Santa Catarina aos programas vinculados à referida área. Destas, vinte e oito foram destinadas à rede municipal; treze à estadual; setenta e cinco à esfera federal e sessenta e quatro ao segmento privado. Especificamente ao programa de administração, noventa e três bolsas foram concedidas, o que consiste em torno de 51% do total.

Efetuada a contextualização do nível de pós-graduação em Santa Catarina, inicia-se o desenvolvimento sobre o mote avaliação, em continuidade ao alcance dos objetivos desta dissertação.

## 2.2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Diante da pressão gerada por um ambiente cada vez mais competitivo, aumenta a preocupação das IES com a necessidade de bons resultados e desempenho. Além de receber pressão por parte do governo na avaliação do sistema de ensino superior, também são cobradas pela sociedade, a qual requisita qualidade de ensino. Neste cenário, torna-se indispensável recorrer a instrumentos de avaliação, sobretudo em relação ao desempenho de estudantes, cursos e programas em nível de graduação e pós-graduação (PASCUCI *et al.*, 2016).

A avaliação institucional pode ser compreendida como “um processo que tem por objetivo contribuir para a elevação do nível de qualidade da educação superior” (PINTO *et al.*, 2016, p. 90). Neste processo o avaliador contribui com a tomada de decisão por meio do fornecimento de informações e análises que aumentam o conhecimento dos problemas educacionais (LAVOR *et al.*, 2015).

A avaliação é realizada em distintas situações, segmentos, atividades, cabendo adaptá-la à peculiaridade de cada contexto. No ensino superior é possível citar, dentre outras, a avaliação institucional, a avaliação discente e docente e a avaliação de curso e programas. Para Dias e Ketzer (2007, p. 219) “a avaliação institucional deixou de ser atividade opcional nos processos educacionais contemporâneos, para se transformar em componente intrínseco e necessariamente rotineiro de toda a vida acadêmica”.

No tocante a avaliação institucional, segundo Dias e Ketzer (2007) a organização se dá sob a perspectiva da: a) identidade institucional (missão, valores éticos e objetivos projetados no plano de desenvolvimento institucional - PDI e projeto pedagógico institucional - PPI); b) globalidade, considerando as relações internas e externas, com foco inicial nas unidades de ensino, pesquisa e extensão; c) participação de todos os segmentos da IES; d) comparabilidade e relação de dimensões objetivas e subjetivas da instituição; e) avaliação contínua; f) sistematização, ou seja, de forma estruturada e possibilitando a visualização crítica e singular do processo.

Sobre a avaliação de cursos, um dos pontos principais a se avaliar é a sua coordenação, pelo fato de ser a responsável pela administração da área pedagógica e da gestão das demandas do curso. Além disso, sua atividade consiste, entre outras ações, em articular políticas específicas que garantam as condições necessárias para execução das atividades acadêmicas, bem como facilitar a interação entre os alunos e a alta administração da IES (LAVOR *et al.*, 2015).

A respeito da avaliação discente, ressalta-se que o tema tem avançado e ganhado força na gestão universitária em virtude das profundas reformulações da educação superior no Brasil. A avaliação deve ser compreendida num contexto amplo, ou seja, como atitude de responsabilidade da instituição, docentes e discentes, para incentivar a reflexão desses agentes nos instrumentos de ensino e aprendizagem (DIAS; KETZER, 2007).

Em nível de graduação, atualmente a avaliação ocorre por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). De acordo com Pinto *et al.* (2016), a sistemática de avaliação do SINAES é estruturada em três processos-chave<sup>22</sup>: i) Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES); ii) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e iii) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE). O autor complementa que as avaliações proporcionam subsídios que consubstanciam referencial dos processos de regulação e supervisão da educação superior, compreendendo o credenciamento e a renovação de credenciamento de IES, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Com ênfase no nível de pós-graduação, a avaliação foi uma consequência da necessidade da CAPES em tomar decisões referentes a quem seriam os beneficiários de apoio financeiro ou que teriam propostas recusadas. Nesse contexto, a CAPES concentrou sua avaliação na produção científica dos pesquisadores dos programas (BALBACHEVSKY, 2005).

Consoante Cury (2004), a institucionalização do processo de avaliação culminou em uma realidade bem sucedida de um sistema de ensino reconhecido nacional e internacionalmente por sua qualidade. Dessa maneira, proporcionou o desenvolvimento de medidas para manutenção desta qualidade, com intuito não só de manter, mas também de aprimoramento constante.

A CAPES interage diretamente no nível de pós-graduação do país e desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da modalidade *stricto sensu* em âmbito nacional, bem como a representação e alcance de reconhecimento no contexto internacional (BRASIL, 2008). De acordo com Steiner (2005), nas últimas décadas dois sistemas de avaliação foram criados. No período de 1976-1997, vigorou a classificação em escala conceitual alfabética de A até E, sendo

---

<sup>22</sup> Para informações detalhadas destes três processos, acessar: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>.

considerados cursos de padrão internacional aqueles contemplados com o conceito A.

Após 1998, passou a vigorar a escala numérica de 1 a 7. Notas 1 e 2 são consideradas insuficientes e provocam o descredenciamento do curso. Nota 3 corresponde a desempenho médio, que apresenta padrões mínimos de qualidade. Notas 4 e 5 significam um desempenho entre bom e muito bom, sendo 5 a nota máxima para programas que possuem apenas curso de mestrado. Conceito 6 e 7 indicam desempenho equivalente a padrões internacionais de excelência. Para assegurar a validade desta métrica, a Capes promove avaliações destes programas com comitês internacionais de alto nível (STEINER, 2005).

A avaliação do SNPG, na forma como foi estabelecida a partir de 1998, é orientada pela diretoria de avaliação da CAPES e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*. Em síntese, a avaliação tem por objetivos (BRASIL, 2014a): i) a certificação da qualidade da pós-graduação brasileira, fator este que influencia na distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa; ii) identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG, o que possibilita orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

De acordo com Lievore *et al.* (2017), a pós-graduação *stricto sensu* atua no desenvolvimento científico do país e é marcada por um rigoroso sistema de avaliação e reconhecimento dos seus programas de pós-graduação. O sistema de avaliação é dividido em dois processos distintos: um referente à entrada e outro vinculado à permanência dos cursos de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado no SNPG.

Com relação à entrada no SNPG, a inclusão da IES ocorre a partir do momento que um curso é recomendado pela CAPES e reconhecido pelo CNE/MEC. Consequentemente, adquire a obrigatoriedade de enviar informações a CAPES, a respeito de toda a sua atividade acadêmica e de pesquisa. Devem ser reportados dados, entre outros, de infraestrutura física, formação e atividades de docentes, matrícula e titulação de alunos, disciplinas oferecidas, projetos de pesquisa desenvolvidos e produção bibliográfica. Essas informações são enviadas



continuamente e online por meio de um sistema denominado Coleta<sup>23</sup> (BRASIL, 2014a).

Quanto à avaliação de permanência, atualmente é realizada em 49 áreas, seguindo uma sistemática e um conjunto de quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico Científico da Educação Superior. Visando otimizar o processo de avaliação, estas áreas são aglomeradas por critério de afinidade em dois níveis (BRASIL, 2014a):

1) Colégios: o qual se divide em: i) ciências da vida; ii) ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar; iii) humanidades.

2) Grandes Áreas: O qual se divide em: i) Ciências Agrárias; ii) Ciências Biológicas; iii) Ciências da Saúde; iv) Ciências Exatas e da Terra; v) Engenharias; vi) Multidisciplinar; vii) Ciências Humanas; viii) Ciências Sociais Aplicadas; ix) Linguística, Letras e Artes.

Cabe também evidenciar que as informações preenchidas anualmente pelos programas e enviadas a CAPES por meio do sistema Coleta possibilitam a confecção dos Cadernos de Indicadores<sup>24</sup> os quais se consubstanciam nos relatórios utilizados no processo de avaliação. Atualmente, estes são compostos por onze documentos apresentados no Quadro 3 (BRASIL, 2014a).

Quadro 3 - Documentos de apoio à avaliação oriundos dos Cadernos de Indicadores

PR – Programa*	TE - Teses e Dissertações	PB - Produção Bibliográfica
PT - Produção Técnica	PA - Produção Artística	CD - Corpo Docente, Vínculo Formação
DI - Disciplinas	LP - Linhas de Pesquisa	PP - Projetos de Pesquisa
PO - Proposta do Programa	DA - Docente Atuação	DP - Docente Produção

\*O Caderno PR - Programa não faz mais parte dos documentos disponíveis a partir de 2007, em função da nova escala do Qualis.

Fonte: Portal CAPES. (BRASIL, 2014a).

<sup>23</sup> Para informações detalhadas do Módulo de Coleta de Dados ver o documento: Coleta de Dados Conceitos e orientações - Manual de preenchimento da Plataforma Sucupira, disponível em: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/ColetaDados-PlataformaSucupira-Manual-Abr14.pdf>>.

<sup>24</sup> Para acesso aos cadernos de indicadores, acessar: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>>.

Além dos cadernos de indicadores a CAPES utiliza os documentos de área<sup>25</sup> como referenciais de avaliação. Neles estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação. Em conjunto com as Fichas de Avaliação<sup>26</sup> e os Relatórios de Avaliação<sup>27</sup>, os Documentos de Área constituem o trinômio que expressa os processos e os resultados da Avaliação (LIEVORE *et al.*, 2017).

A seguir na Figura 2, é possível observar o fluxograma do processo realizado para desenvolvimento das avaliações trienal<sup>28</sup> e quadrienal<sup>29</sup>:

---

<sup>25</sup> Para acesso aos documentos de área disponibilizados pela CAPES - Avaliação Trienal, acessar:

<<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/documentos-de-area>>. Avaliação Quadrienal, acessar: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/documentos-de-area>>.

Observação: Os documentos de área da avaliação quadrienal possuem estrutura dividida em cinco tópicos contendo considerações gerais sobre o estágio atual da área, considerações sobre a avaliação Quadrienal, as Fichas de Avaliação que serão utilizadas no quadriênio para programas acadêmicos e profissionais, critérios de internacionalização, além de outras considerações específicas de cada área de avaliação.

<sup>26</sup> Para acesso as fichas de avaliação disponibilizadas pela CAPES - Avaliação Trienal, acessar:

<<http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/resultados/fichas-de-avaliacao>>.

<sup>27</sup> Para acesso aos Relatórios de avaliação disponibilizados pela CAPES - Avaliação Trienal acessar:

<<http://www.capes.gov.br/avaliacao/permanencia-no-snpq-avaliacao/relatorios-de-avaliacao>>.

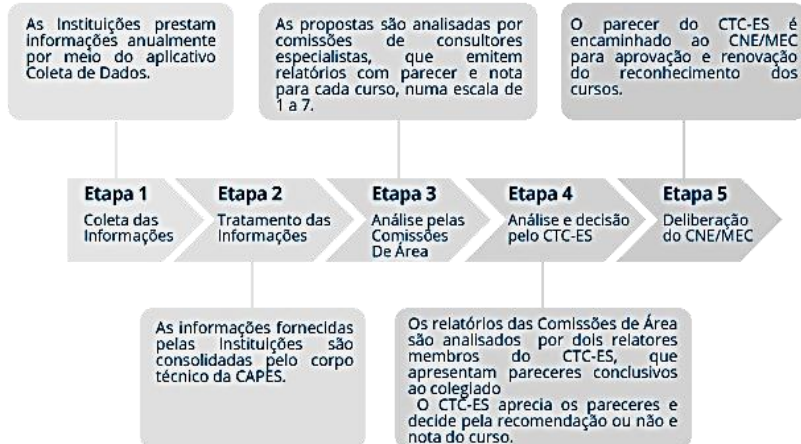
<sup>28</sup> Para informações detalhadas sobre a avaliação Trienal, acessar:

<<http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/home-page/regulamento-da-trienal>>.

<sup>29</sup> Para informações detalhadas sobre a avaliação Quadrienal, acessar:

<<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/a-avaliacao/regulamento-da-quadrienal-2017>>.

Figura 2 - Fluxograma do processo de avaliação vigente realizada pela CAPES



Fonte: Extraído do Portal CAPES. Sobre a Trienal e Quadrienal (BRASIL, 2014a).

No que diz respeito à classificação da produção intelectual, a CAPES criou o Qualis-Periódicos<sup>30</sup>, que se trata de um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação referente aos artigos publicados em periódicos científicos. Ressalta-se que a estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta, ou seja, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos periódicos científicos.

Nesse sentido, a classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e são atualizadas anualmente. Os estratos indicativos da qualidade são: A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C com peso zero. O aplicativo que permite a classificação e consulta ao Qualis das áreas, bem como a divulgação dos critérios utilizados para a classificação de periódicos é o WebQualis (LIEVORE *et al.*, 2017).

Para compreensão prática sobre o processo de avaliação e também ampliar o amparo no alcance do objetivo deste trabalho, apresenta-se brevemente o processo de avaliação com ênfase no nível de pós-graduação na área de administração. Com fulcro no documento de área da avaliação quadrienal para os cursos de administração pública e

<sup>30</sup> O Qualis Periódicos pode ser acessado no seguinte link:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>.

de empresas, ciências contábeis e turismo, verifica-se que a avaliação ocorre com base em cinco quesitos: i) Proposta de Programa; ii) Corpo Docente; iii) Corpo Discente; iv) Teses e Dissertações; v) Produção Intelectual e Inserção Social (BRASIL, 2016b).

Referente a atribuição dos conceitos CAPES, as notas 6 e 7 são baseadas nos dados de inserção internacional em composição com dados que evidenciem a liderança do programa no ambiente nacional. Aqueles que atingem nota 5, precisam apresentar os seguintes elementos qualificadores para a candidatura às notas 6 e 7: Núcleo docente permanente (NDP) estável; produção científica em periódicos com fator de impacto ou livros classificados pela área como L4; histórico consolidado na formação de doutores; fluxo regular recente de formação de doutores; distribuição adequada entre os docentes das atividades de cooperação com grupos atuando fora do Brasil, da produção científica, da formação de alunos e de liderança acadêmica, indicando que o programa não depende da contribuição de um ou poucos docentes (BRASIL, 2016b).

Após análise da liderança nacional, é avaliado o grau de inserção internacional do programa, por meio de indicadores de reconhecimento de qualidade científica e de mobilidade e infraestrutura para a mobilidade. Existem indicadores previamente definidos, mas é possível que os programas apresentem novos aspectos relevantes (BRASIL, 2016b).

O grau de internacionalização dos programas considerará o perfil dos parceiros internacionais nas ações de cooperação e de mobilidade, identificando se consistem em instituições de referência de qualidade mundial ou instituições de impacto restrito à região de sua atuação. Para essa constatação, são utilizados os dados informados pelos programas na plataforma Sucupira<sup>31</sup>, site institucional e também informações do SciVal (BRASIL, 2016b).

Oportuno ilustrar algumas recomendações que o PNPG traz para o processo atual de avaliação vislumbrando o ciclo que finaliza em 2020, as quais podem ser visualizadas no Quadro 4 (BRASIL, 2010).

---

<sup>31</sup> Ferramenta online para coletar informações, realizar análises, avaliações e disponibilização, em tempo real e com transparência, das informações, processos e procedimentos que a Capes realiza, bem como operacionalização dos procedimentos gerenciais por parte das IES. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>.

Quadro 4 - Recomendações do PNPG ciclo 2011-2020 ao Processo de Avaliação

Objetivo	Descrição
<b>Reduzir a periodicidade de avaliação</b>	Alongamento da periodicidade da avaliação e aplicação em diferentes épocas, sobretudo aos cursos com conceito 6 e 7, que poderão concentrar suas forças na produção de conhecimento novo, inovador, num período de 5 ou mais anos, sem o risco de rebaixamento ou punição. Além disso, para os demais programas, a execução de avaliações menos alongadas e acompanhamentos amiudados, com vistas ao seu monitoramento e assim contribuindo para a manutenção da qualidade vigente, melhoria da mesma e evolução de conceito.
<b>Implementar novos crivos de qualidade</b>	Adoção de crivos de qualidade, como no sistema inglês, no qual os professores e pesquisadores escolhem suas quatro ou cinco melhores produções do período e as submetem à avaliação dos avaliadores.
<b>Incorporar novos parâmetros de comparação adaptados a realidade nacional</b>	Incorporação de parâmetros no processo de avaliação que não sejam exclusivamente os das áreas básicas e acadêmicas a fim de contribuir na formação de pós-graduados voltados para atividades extra acadêmicas; Incluir na avaliação dos programas de natureza aplicada parâmetros que incentivem a formação de parcerias com o setor extra acadêmico, visando à geração de tecnologia e à formação de profissionais voltados para o setor empresarial.
<b>Introduzir parâmetros internacionais de comparação</b>	Adotar como um dos parâmetros de avaliação a comparação com programas internacionais considerados de referência, sem qualquer cota previamente estabelecida para a classificação de programas nos níveis de excelência. Com enfoque aos programas de conceito 5, 6 e 7.
<b>Inserir parceiros internacionais no processo avaliativo</b>	Contratação de consultores internacionais tanto para monitorar o sistema de avaliação da CAPES, tomando a agência como objeto ou alvo, quanto para acompanhar a avaliação dos cursos 6 e 7, assessorando o CTC e os Comitês.
<b>Desconsiderar critérios de avaliação que facilitem assimetrias</b>	Não considerar critérios que contemplem assimetrias no processo de avaliação de programas, especialmente no caso de mestrados localizados em regiões em estado de desenvolvimento ainda incipiente.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2010).

Diante deste panorama, detecta-se a oportunidade de inclusão de novas perspectivas de análise em apoio ao sistema de avaliação nacional da pós-graduação, entre elas, a consideração dos índices de evasão discente. Isto a confere possível probabilidade de se protagonizar no contexto da pós-graduação nos próximos anos, visto sua abordagem incipiente no momento atual. Tal fato se dá pelas políticas de expansão que vem ocorrendo neste nível, por exemplo, na criação do doutorado profissional e ações visando à formação de um público específico, como os docentes da educação básica e os servidores de entidades públicas. Nesse sentido, o crescimento do SNPG, alinhado com a expansão de

matrículas, poderá demandar o estabelecimento de ações que visem o não abandono, a permanência e a retenção discente.

Destaca-se que o processo de avaliação institucional permeia distintas instâncias, logo, detém uma visão privilegiada da universidade. Essa característica lhe consolida num potencial instrumento de gestão, com vistas a contribuir nos processos acadêmicos e administrativos. Dentre eles, a evasão discente, no tocante a antecipar procedimentos institucionais que evitem o abandono estudantil e ao oferecimento de suporte adequado aos estudantes (BAGGI; LOPES, 2011). No próximo tópico, retratar-se-á de forma mais específica sobre este tema.

### 2.3 EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nas IES, uma das dificuldades da gestão diz respeito à evasão discente. De acordo com Tinto (1989), evasão pode ser definida sob a perspectiva do indivíduo, na qual o abandono significa fracasso em completar um determinado curso de ação ou alcançar uma meta desejada. A deserção não só depende das intenções individuais, mas também dos processos sociais e intelectuais, os quais influenciam os estudantes na elaboração de suas metas. Além disso, algumas pessoas não estão comprometidas com o alcance da titulação e, nesses casos, pode ocorrer a desistência do curso, sendo mais um resultado da ausência de interesse do que da incapacidade em realizar as atividades acadêmicas.

Sob a perspectiva institucional, Tinto (1989) evidencia que todos os estudantes que abandonam a IES podem ser classificados como evadidos. A dificuldade que afronta as IES para definição de evasão consiste em identificar que tipos de abandono, entre todos os possíveis, devem ser qualificados como fracasso e quais devem ser considerados como um resultado normal do funcionamento institucional.

Segundo este autor, certas formas de abandono constituem motivo particular que demanda preocupação por parte da instituição. Por outro lado, há ocorrências que refletem um contexto cuja permanência não seja interessante à universidade. Conhecer e compreender essas diferenças consolida o ponto de partida para a definição de evasão sob a perspectiva institucional e as bases para trabalhar com este fenômeno.

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996b, p. 19) definiu evasão da seguinte maneira:

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.

Na Seguindo a lógica institucional, Biazus (2004) evidencia que a evasão pode ser compreendida sob três aspectos:

a) Evasão Definitiva: saída definitiva da universidade a qual poderá ocorrer por abandono (aluno que não compareceu à matrícula nem requereu o trancamento nos prazos previstos no calendário escolar; ou aluno que não requereu a readmissão ou renovação do trancamento); desistência (desligamento do curso em que está matriculado, mediante pedido formal do aluno à instituição); Transferência para outra IES, mediante pedido formal;

b) Evasão Temporária: saída temporária da instituição; considerando-se todo o tipo de trancamento. Nesta situação, poderá ocorrer trancamento voluntário (afastamento temporário do curso atendendo aos requisitos formais da Instituição); evasão '*ex-officio*' (aluno já integrante do corpo discente de um dos cursos da instituição, ingressando em outro curso da mesma, sem realizar o cancelamento da matrícula inicial no prazo de pré-matrícula);

c) Evasão de Curso: passagem de um curso para outro da instituição, ou seja, a transferência interna.

O abandono estudantil no ensino superior é um fenômeno complexo e demanda análise considerando um contexto histórico mais amplo, pelo fato de também ser reflexo da realidade de níveis anteriores de ensino (BAGGI; LOPES, 2011). Logo, suscitam dúvidas do tipo: quais os motivos atrelados à deserção discente? O que fazer para evitar o abandono e promover a permanência até a conclusão do curso? Quais casos de desistência são adequados para intervenção institucional?

Diante deste contexto, é notável a amplitude de abordagem desta temática no sistema educacional, permeando distintos níveis e campos

do conhecimento, tanto no cenário nacional quanto internacional. Além disso, constitui uma abordagem interdisciplinar, relacionando estudos em questões sensíveis e complexas, por exemplo, de trabalho infantil, *bullying*, estudantes com deficiência e drogas. Ou ainda, assuntos latentes no contexto nacional, como o empreendedorismo, por exemplo.

Amplitude essa, que retrata estudos, não só em níveis e contextos específicos do ensino, como um curso ou uma instituição, mas considerando o sistema de educação de forma holística. Por exemplo, abandono durante a transição entre níveis de ensino; entre uma série na educação básica ou entre fases, no ensino superior. No Quadro 5<sup>32</sup>, ilustram-se alguns artigos publicados em periódicos com pretensões de melhor retratar esta perspectiva.

Destaca-se que estes são apenas alguns exemplos. Não estão apresentados neste quadro pesquisas que abrangem o fenômeno da evasão sob um viés generalizado, por exemplo, com aspectos de contextualização, causas, desafios, consequências, sem fazer alusão a níveis de ensino ou objetos de estudo que não seja o próprio tema evasão. Estes casos serão utilizados mais a frente, diretamente no desenvolvimento deste tópico. No que diz respeito ao nível de graduação, as perspectivas de estudos sob o mote da evasão são significativas. Permeando desde as ciências duras até as moles (NISPERUZA; PADILLA, 2016) com estudos sobre abandono em diversos cursos, conforme alguns exemplos destacados no Quadro 6<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> A construção deste quadro poderá ser visualizada em detalhes nos procedimentos metodológicos na etapa bibliométrica. Ressalta-se que não há intenções de se esgotar o assunto nestes exemplos. O objetivo é evidenciar sinteticamente a amplitude das pesquisas de evasão discente no tocante aos níveis de ensino (exceto graduação que é exposto em outro quadro e pós-graduação, cujos comentários são feitos junto ao conteúdo no corpo desta pesquisa). Destarte, ilustram-se alguns trabalhos realizados a fim de evidenciar a interdisciplinaridade do tema. Para uma visualização mais detalhada e abrangente, sugere-se o acesso aos artigos do evento CLABES, disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes>>.

<sup>33</sup> A construção deste quadro poderá ser visualizada em detalhes nos procedimentos metodológicos na etapa bibliométrica. Ressalta-se que não há intenções de se esgotar o assunto nestes exemplos. O objetivo é evidenciar sinteticamente a amplitude das pesquisas de evasão discente no tocante ao nível de graduação. E assim, parte-se da ilustração de trabalhos realizados em algumas áreas do saber com vistas a expor a interdisciplinaridade do tema. Para



Quadro 5 - Visão geral de pesquisas científicas sob a temática da evasão discente

Escopo Principal	Autores
Ensino Fundamental	(FRANKLIN; TROUARD, 2016; SILVA, 2016; BAH-LALYA, 2015; MELO <i>et al.</i> , 2015; HERMIDA, 2014; SOARES <i>et al.</i> , 2011; CARVALHO, 2001; RUSH; VITALE, 1994).
Ensino Médio	(SILVA, 2016; SOARES <i>et al.</i> , 2015; CAMPBELL, 2015; LESSARD <i>et al.</i> , 2014; MENDES, 2013; SILVA <i>et al.</i> , 2013; LAMOTE <i>et al.</i> , 2013; BOWERS; SPROTT, 2012; LIEM <i>et al.</i> , 2009; RENNA, 2008; WARREN; JENKINS, 2005).
Ensino de Jovens e Adultos	(SILVA, 2016; PEDRALLI <i>et al.</i> , 2013).
Educação técnica e Profissional	(FIGUEIREDO; SALLES, 2017; SALES, 2014; LUSCHER; DORE, 2011).
Educação a Distância (EAD)	(SOUSA; MACIEL, 2016; GOMEZ-ZERMENO; DE LA GARZA, 2016; STOESSEL <i>et al.</i> , 2015; SALAMANCA <i>et al.</i> , 2015; PACHECO <i>et al.</i> , 2015; BENTES; KATO, 2014; COLE <i>et al.</i> , 2014; SHEA; BIDJERANO, 2014; FIUZA; SARRIERA, 2013; WILLGING; JOHNSON, 2009; ABBAD <i>et al.</i> , 2006; PIERRAKEAS <i>et al.</i> , 2004; VERGIDIS; PANAGIOTAKOPOULOS, 2002)
Evasão x Sistema de Educação	(AHEARN <i>et al.</i> , 2016; NASCIMENTO <i>et al.</i> , 2015; JOHNSON <i>et al.</i> , 2014).
Evasão x Trabalho Infantil	(CECILIO <i>et al.</i> , 2014).
Evasão x <i>Bullying</i>	(CARNEIRO; FIGUEIREDO, 2012).
Evasão x Estresse e Depressão	(SUAREZ-MONTES; DIAZ-SUBIETA, 2015; MORALES <i>et al.</i> , 2013; LIEM <i>et al.</i> , 2009; VENTURA <i>et al.</i> , 2008; NICHOLI JUNIOR, 1967).
Evasão x Discentes com deficiência	(WILKINS; BOST, 2015; ROER-STRIER, 2002).
Evasão x Uso de Drogas e Substâncias Químicas	(PATRICK <i>et al.</i> , 2016; GASPER, 2011; OBOT; ANTHONY, 2000).
Evasão x Empreendedorismo	(BUENSTORF; <i>et al.</i> , 2017; WATT, 2016; ZHANG, 2014).
Evasão x Gênero e Raças	(ISACCO; MANNARINO, 2016; ESTRADA-RUIZ, 2015; GOKHALE <i>et al.</i> , 2015; MASON; YOUNGER, 2014; BROOKS <i>et al.</i> , 2013)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Interessante mencionar os eventos específicos organizados para discussão da evasão discente, a fim de melhor concatenar as ideias e fomentar reflexões do assunto. Por exemplo, com o *workshop* nacional referente à educação profissional e à evasão escolar, organizado pela Rede Ibero-Americana de trabalho e estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES)<sup>34</sup>. Também a conferência latino-americana sobre o abandono da educação superior (CLABES)<sup>35</sup>. Além de abordagens que ocorrem em eventos multidisciplinares

---

uma visualização mais detalhada e abrangente, sugere-se o acesso aos artigos do evento CLABES, disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes>>.

<sup>34</sup> Mais informações deste workshop e RIMEPES acessar: <<http://www.fae.ufmg.br/rimepes/index.html>>.

<sup>35</sup> Para mais informações sobre a CLABES, acessar: <<http://viiclables-alfaguia.eco.unc.edu.ar/sobre-el-evento/presentacion>>.

organizados por entidades de classe, organizações representativas de educação e ensino e pelas próprias IES.

Quadro 6 - Pesquisas científicas sob a temática da evasão discente em nível de graduação

Escopo Principal	Autores
Engenharias	(BOLES; WHELAN, 2017; MEYER; MARX, 2014).
Engenharia Agrícola	(TESTEZLAF, 2010).
Engenharia Civil	(VILLA; BARRIGA, 2010).
Engenharia de Informática	(ECKERT; SUENAGA, 2015).
Engenharia de Alimentos	(ACEVEDO <i>et al.</i> , 2015)
Engenharia Industrial	(CARDENAS; RODRIGUEZ, 2016).
Química	(SILVA <i>et al.</i> , 2006; MACHADO <i>et al.</i> , 2005; CUNHA <i>et al.</i> , 2001; BRAGA <i>et al.</i> , 1997).
Matemática	(PASCUA-CANTARERO, 2016; NASCIMENTO; SOUZA, 2015).
Física	(MELLO, 2015; WEBER; OLVERA, 2015; LIMA JUNIOR <i>et al.</i> , 2012; ARRUDA; UENO, 2003)
Geografia	(MOURA; SILVA, 2007)
Ciências Veterinárias	(MARTINIS-MERCADO <i>et al.</i> , 2016).
Ciências da Saúde	(ALARCON <i>et al.</i> , 2015).
Enfermagem	(SCHULMERICH; HURLEY, 2015; SCHNEIDER <i>et al.</i> , 2013; BARLEM <i>et al.</i> , 2012; OGASAWARA <i>et al.</i> , 1994).
Medicina	(GARCIA <i>et al.</i> , 2016; MORALES <i>et al.</i> , 2013; LEBLANCH, 2012).
Fisioterapia	(FARIA <i>et al.</i> , 2014).
Odontologia	(LAMERS, <i>et al.</i> , 2017; CHRISTERSSON <i>et al.</i> , 2015).
Educação Física	(SILVA <i>et al.</i> , 2012).
Psicologia	(CASTRO; TEIXEIRA, 2013; RODRIGUEZ <i>et al.</i> , 2011).
Biblioteconomia	(VANZ <i>et al.</i> , 2016).
Turismo	(ZOPPI <i>et al.</i> , 2011).
Administração	(CUNHA <i>et al.</i> , 2015; SANTAMARIA-FREIRE <i>et al.</i> , 2015; BITTENCOURT; MERCADO, 2014; MENDONÇA <i>et al.</i> , 2012; SANTOS <i>et al.</i> , 2011).
Ciências contábeis	(CUNHA <i>et al.</i> , 2016; CUNHA <i>et al.</i> , 2015)
Secretariado Executivo	(SCHUARCZ <i>et al.</i> , 2014).
Arquitetura, Design e Urbanismo	(BIGGIO <i>et al.</i> , 2015; VAZQUEZ <i>et al.</i> , 2013).
Letras	(PESSOA; PINTO, 2013)
Licenciaturas	(MASSI; VILLANI, 2015; FELICETTI; FOSSATTI, 2014).
Nível Tecnológico	(MELLO <i>et al.</i> , 2015).

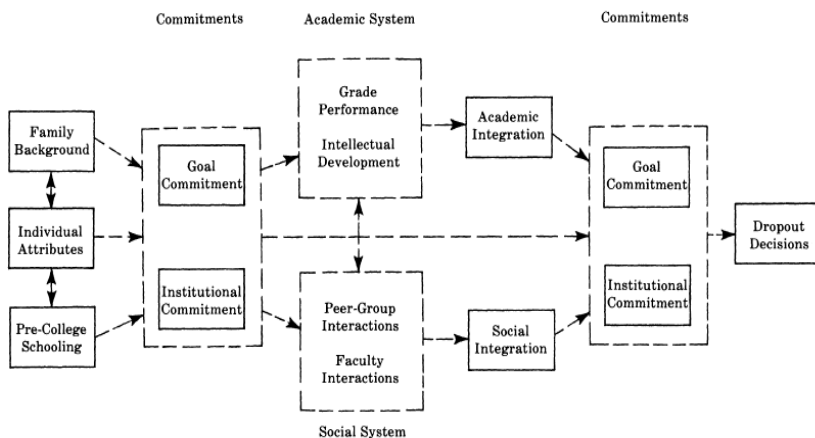
Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com Furtado e Alves (2012), a deserção universitária é um fenômeno que tem levado estudiosos a pesquisarem suas causas. Trata-se de um dos problemas que afligem as instituições de ensino em geral. Em meio às concordâncias e divergências entre os autores que abordam este assunto, um ponto em comum é a necessidade das

universidades em adotar processos de gestão que sejam corretivos e preventivos da evasão, reduzindo assim os índices de abandono.

A despeito desta necessidade, Silva Filho *et al.* (2007, p. 642) relatam que “são raríssimas as IES brasileiras que possuem um programa institucional profissionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas”. Um dos pioneiros a trabalhar com esta temática é o autor Vincent Tinto, proporcionando contribuições vinculadas à evasão, retenção e permanência estudantil. Seu modelo explicativo para a evasão discente pode ser visualizado na Figura 3.

Figura 3 - Modelo explicativo da evasão discente proposto por Tinto (1975)



Fonte: Extraído de Tinto (1975, p. 95).

O modelo de Tinto (1975) ilustra que a decisão de abandono é influenciada pelos aspectos de integração social e acadêmicos estabelecidos na IES. Esta integração, por sua vez, é influenciada por características individuais, pelas expectativas para a carreira ou curso e, pelas intenções, metas, objetivos e compromissos assumidos no período pré-universitário. Todavia, de acordo com Andriola *et al.* (2006, p. 367) “o modelo, tal como foi proposto, não se aplica, na sua totalidade, à realidade brasileira, pois desconsidera dois aspectos: as peculiaridades dos cursos de graduação e a influência de fatores externos à vida acadêmica (contexto social e institucional)”.

A evasão discente no ensino superior é um problema de âmbito nacional e internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. Verifica-se em nível mundial, que a taxa de deserção no primeiro ano de

curso é de duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes. O abandono de estudantes sem finalizar seus cursos gera desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. Em âmbito privado, impacta na perda de receitas. Em ambos os casos, o fenômeno da evasão ocasiona a ociosidade de distintos recursos, dentre eles, capital intelectual na figura dos professores e funcionários, bens patrimoniais e espaço físico (SILVA FILHO *et al.*, 2007).

Contudo, Tinto (1989) esclarece que nem todo evento com rótulo de evasão retrata o abandono estudantil e nem todos os abandonos carecem de intervenção institucional, visto as distintas percepções que o processo de evasão pode consolidar. Por exemplo, com o aspecto de fracasso acadêmico; vinculada a falha em atingir os interesses desejados; ou decorrente de uma realização pessoal, associado ao alcance de metas individuais.

Nesse sentido, Tinto (1989) relata que o campo da pesquisa em evasão universitária se apresenta desordenado. Isso ocorre, pois, não se distingue adequadamente os comportamentos que merecem, estritamente, a denominação fracasso. Consequentemente, há confusão e contradição no que se refere às características e causas do abandono na educação superior. Segundo o autor, enquanto alguns estudos afirmam que a probabilidade de evadir do ensino é inversamente a capacidade intelectual, outros sustentam que o contrário também é verdadeiro. Ou seja, os estudantes brilhantes tendem a abandonar os estudos.

Ambas as conclusões não podem aferir o mesmo comportamento ocorrido e se relacionam a dois tipos completamente distintos: o fracasso acadêmico e a evasão voluntária. Detecta-se que boa parte de autores não fazem essa distinção e aplicam a terminologia evasão de forma geral (TINTO, 1989).

Corroborando com esta visão, Baggi e Lopes (2011, p. 364) evidenciam diferentes compreensões frente o fenômeno do abandono estudantil. As autoras ilustram que “cada IES tem seus critérios para aferir a evasão de seus alunos e que, dentro do sistema educacional as transferências entre instituições não são rastreáveis, a coleta de dados para fins de comparação entre as IES fica comprometida”.

As diferentes concepções não se limitam ao conceito, mas também à metodologia de cálculo dos indicadores. Segundo Ristoff (1999), os indicadores de evasão apresentam preocupação referentes às comparações feitas entre as IES, pois muitas utilizam métodos diferentes de cálculos. O autor relata que a comparação por meio de índices nacionais ou regionais não é precisa, tornando os dados inúteis

para fins gerenciais em virtude das especificidades de cada unidade de análise.

Para retratar alguns desses cálculos, Silva Filho *et al.* (2007) expõem três contextos:

a) Evasão anual média: mede o percentual de alunos matriculados em uma IES ou um curso, que não se formaram ou não se matricularam no semestre seguinte (ou ano seguinte, caso opte por analisar anualmente). Por exemplo, uma IES com 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte, mas somente 80 o fizeram, a evasão anual média no curso seria de 20%;

b) Evasão Anual: mede a perda de alunos de um ano para outro;

c) Evasão total: mede o número de alunos que, ao ingressar num determinado curso não obteve o diploma ao final em certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. Por exemplo, se 100 estudantes entraram em um curso em um determinado ano e 54 se formaram, o índice de titulação é de 54% e a evasão nesse curso é de 46%.

No tocante às IFES, Platt Neto *et al.* (2008) ilustram que o impacto da evasão escolar nos cursos de graduação é o de Taxa de Sucesso na Graduação (TSG). Porém, os autores evidenciam que este índice não contempla a evasão em sua plenitude, pois alguns alunos concluem o curso em semestres posteriores. Todavia, ao longo de uma série histórica, tais descompassos podem se compensar. Outro índice é a Taxa de Evasão Total, numa relação de Número total de alunos evadidos (NE) pelo número total de alunos ingressantes (NI).

Levando em consideração os fatores controláveis e não controláveis pela IES, Platt Neto *et al.* (2008) sugerem uma fórmula de cálculo na qual isolam estes fatores, culminando num indicador de evasão denominado: Taxa de Evasão Priorizada (TEP).

Outro exemplo é a metodologia utilizada por Davok e Bernard (2016), cujos índices de evasão evidenciados em sua pesquisa são calculados com base no edital MEC/SESU nº 08/2007–REUNI, estabelecendo uma relação entre o número de concluintes e ingressantes de uma determinada turma, correspondente a um curso de quatro anos.

Em meio a essas diferenças metodológicas para o cálculo do índice de evasão, cabe retratar a compreensão de alguns autores referente ao indicador de evasão discente. O índice da evasão como

comparativo de desempenho institucional, assume um aspecto negativo que necessita ser reduzido ou, se possível, eliminado a fim de retratar bom desempenho institucional. No entanto, apesar das evidências que os indicadores conduzem a interpretar, há que se ter em mente a possibilidade de reflexões sobre outra perspectiva (FERNANDES; AZEVEDO, 2017).

De acordo com Tinto (1989) o ato de abandonar uma universidade pode ter múltiplos significados e todos diferentes dependendo do ponto de vista, seja do agente envolvido ou daquele que sofreu influência da ação. Para Tinto (1989), um observador, representado por um servidor universitário, pode definir o abandono como um fracasso no alcance de sua formação educacional. Contudo, o estudante que desistiu poderá interpretar como um ponto positivo, avançando ao alcance de metas pessoais, por exemplo, o ingresso numa IES que se pretendia como primeira opção. As interpretações do processo de evasão mudam, visto que as metas e interesses do estudante diferem das metas e interesses do funcionário e instituição.

Rotular os comportamentos individuais associados à evasão em busca de realização pessoal ou de alcance de metas pessoais, como mero fracasso acadêmico, significa desconhecer a importância da maturação intelectual. Bem como negligenciar o efeito desejado, que se supõe ter as IES, relacionado ao processo de desenvolvimento individual (TINTO, 1989). Nessa linha, Ristoff (1999) efetua uma reflexão sobre a evasão universitária:

a) Deve ser tratada no contexto da avaliação institucional. Porém, como índice isolado, certamente servirá apenas para produzir uma imagem distorcida e falsa da eficiência e da eficácia de uma instituição educacional;

b) Um percentual significativo do que é tido como evasão, trata-se da mobilidade natural e própria dos seres humanos sendo incorreto registrar tal evento como fracasso ou insucesso;

c) Evasão não é sinônimo de desperdício. A educação recebida é algo que nunca se perde. O conhecimento adquirido se dissemina, se repassa, traz consequências, é útil, ou seja, acaba sendo aplicado na sociedade, no ambiente profissional, conseqüentemente não se refletindo em perda e sim investimento social;

d) Evasão é, na maioria das vezes, resultado da manifestação inteligente dos indivíduos e não necessariamente problema interno das universidades. Abandonar cursos que não condizem com interesse profissional é uma escolha de felicidade e a busca do prazer. Nesse contexto, é mais compatível um problema que nos remete à política educacional para o primeiro e segundo grau, por causa da falta de orientação profissional, por exemplo.

Destarte, torna-se necessário um cuidado na abordagem do tema visto o aspecto ideológico como às vezes é tratado, generalizando o fenômeno estritamente como uma problemática (FERNANDES; AZEVEDO, 2017). Este contexto revela a complexidade no que diz respeito à evasão discente. Consequentemente, as pesquisas realizadas sobre este assunto indicam a necessidade de ampliar os diálogos, a fim de trabalhar de forma concatenada sobre os elementos que consolidam o fenômeno.

Para Baggi e Lopes (2011), é fundamental maior interação por parte dos órgãos que regulam e fiscalizam o sistema nacional de educação. Segundo as autoras, parece existir um interesse em demonstrar somente aquilo que enaltece os indicadores nacionais, como os números de matrícula na educação superior. A evasão, neste caso, pode impactar negativamente, mas, precisa ser considerada para apresentação de dados condizentes com a realidade.

Segundo Minto (2006), enquanto no setor público, o aproveitamento de ocupação das vagas chega próximo aos 96%, no setor privado não ultrapassa os 70%. Isso implica em maior atenção dos gestores universitários, uma vez que fatores posteriores ao ato de matrícula não são levados em conta, sobretudo os que dizem respeito à evasão de estudantes. “A disponibilidade de dados oficiais pelo governo deveria ser feita de forma mais direta e objetiva para que pudéssemos ter acesso e entender os números que viriam de fato a quantificar e qualificar a evasão” (BAGGI; LOPES, 2011, p. 365).

A deserção estudantil é um fenômeno que ocorre na educação superior em praticamente todos os países. Isso retrata um contexto preocupante, pois, a manifestação do fenômeno da evasão pode ocasionar consequências negativas, com impactos tanto para o indivíduo, quanto para a universidade e sociedade em geral (WOLTER *et al.*, 2014).

Com o abandono estudantil se deixa de obter a formação intelectual que o curso proporcionaria. Consequentemente, a economia se vê afetada com a falta de mão de obra qualificada. No que tange à

sociedade, mantém-se as discrepâncias de desigualdade social, pobreza, exclusão social, assim como a proliferação de processos produtivos condicionados a um desenvolvimento não sustentável (RUEDA; PINILLA, 2014).

Em perspectiva voltada ao ambiente institucional, Cunha *et al.* (2015, p. 129) sustentam que:

(...) a pesquisa sobre a evasão universitária é relevante socialmente devido aos inúmeros recursos financeiros desperdiçados quando um estudante desiste de uma vaga em uma IES, enquanto outro potencialmente qualificado, é privado de uma oportunidade. Juntos, o grande número de evasões e o número de vagas que permanecem vazias, devido as matrículas baixadas, revelam um cenário de perdas sociais em escala, com muitas oportunidades não sendo aproveitadas e de perdas consideráveis de recursos públicos e privados todos os anos.

Para Tinto (1989), a evasão pode causar sérios problemas financeiros às IES, pois, impacta diretamente na sua fonte de renda, quando analisado o setor privado. No setor público é possível destacar consequências atreladas à aplicação dos recursos públicos de forma inadequada, sejam eles financeiros ou de outras naturezas, como materiais, intelectuais e patrimoniais.

A respeito das causas do abandono estudantil, existem distintos elementos que influenciam na ocorrência do processo, sendo possível classificá-los em naturezas diferentes, variando de aspectos individuais a institucionais (TINTO, 1989); permeando o nível acadêmico, socioeconômico e institucional (RUEDA; PINILLA, 2014); por meio de fatores controláveis e não controláveis (PLATT NETO *et al.*, 2008).

Para Biazus (2004) não há uma lógica uniforme que explique os fatores uma vez que estes estão relacionados à: i) características individuais (como a vocação e outros problemas de ordem pessoal); ii) elementos internos (recursos humanos, aspectos didático-pedagógicos, infraestrutura); iii) elementos externos às IES, ligados a aspectos sociopolítico-econômicos. Na Figura 4, apresenta-se o instrumento das causas da evasão (ICE) elaborado por Biazus em sua pesquisa, contemplando possíveis aspectos que podem ocasionar a evasão estudantil.



O ICE foi estruturado em duas dimensões principais (interna e externa) e sete componentes, os quais são complementados por 37 indicadores. O referido instrumento permite observar de forma clara e objetiva, as principais causas ou aspectos que possivelmente influenciam os alunos a evadir dos cursos universitários. No que tange às dimensões do sistema, destacam-se os aspectos que mais e menos influenciaram o abandono estudantil, a fim de se ter uma ideia geral sobre o ICE, conforme disposto no Quadro 7.

Quadro 7 - Indicadores que mais e menos influenciaram ao processo de evasão

DIMENSÃO	COMPONENTE	INDICADOR	
		Mais influenciou a evasão	Menos influenciou a evasão
Interna	Didático Pedagógico (DP)	Pouca motivação por parte dos professores	Concentração da grade curricular em um único turno
	Motivos Institucionais (MI)	Aspectos das salas de aula inadequados ao ensino (físicos, didáticos, recursos audiovisuais)	-
	Atitude Comportamental (AC)	Forma inadequada que os professores falam do curso	Impontualidade dos professores
Externa	Sócio-Político-Econômico (SPE)	Não há integração entre a universidade e as empresas (estágio supervisionado)	Mudança no horário de trabalho
	Vocação Pessoal (VP)	Desconhecimento prévio sobre o curso	-
	Características Individuais (CI)	Não atendimento às expectativas iniciais	-
	Conjuntural (C)	Pressão familiar sobre a indicação do curso	Mudança do estado civil

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Biazus (2004).

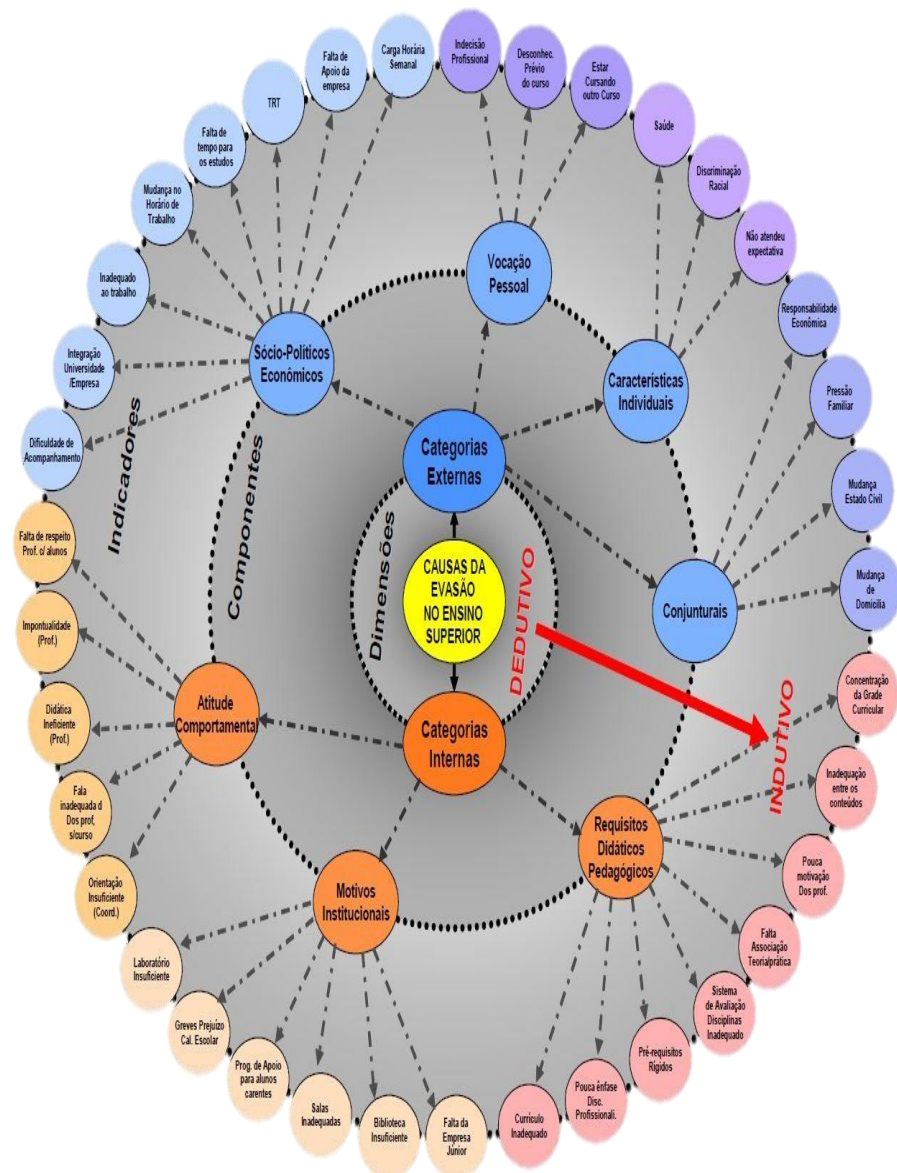
Wolter *et al.* (2014) pesquisaram a correlação de 44 estudos de evasão discente, cuja síntese de análise está descrita no Quadro 8. Em seguida, ilustra-se no Quadro 9 um mapeamento de estudos evidenciando possíveis aspectos que influenciam no processo de desistência no Ensino Superior.

Quadro 8 - Categorias emergentes com base na análise de 44 estudos sobre evasão na Europa

<b>Gênero</b>	A grande maioria dos estudos retrata um alto risco de evasão definitiva para estudantes do gênero masculino. Contudo, não há diferenças de gênero no que diz respeito à probabilidade de trocar de curso.
<b>Idade</b>	A maioria dos estudos possui clara correlação entre a idade que se ingressa na universidade e o risco de abandono: quanto mais velhos forem os alunos, maior será o risco de evasão. No entanto, na maioria dos estudos, esta correlação não é linear. Deve ser feita uma distinção entre abandonar a universidade e abandonar um curso específico para um novo. Na maioria dos estudos os alunos mais jovens são mais propensos a mudar de curso. Com base nos resultados de algumas das pesquisas analisadas, o efeito da idade estudantil possui a seguinte associação: o tempo entre a obtenção do ensino básico e início do estudo universitário tem um impacto negativo nas chances de sucesso na universidade.
<b>Situação socioeconômica</b>	A maioria dos estudos que levam em consideração o contexto socioeconômico dos discentes (profissão dos pais e nível educacional) se refere ao Reino Unido e não fica claro como esses resultados podem ser aplicados a outros países. A maioria das pesquisas mostra uma relação positiva entre o nível de ensino dos pais com o sucesso acadêmico do estudante. Já sobre a relação entre a profissão dos pais e sucesso acadêmico, não é possível efetuar conclusões, em virtude da variabilidade dos resultados. Isto pode estar parcialmente ligado ao fato de que a profissão dos pais também tem forte influência na escolha dos cursos na universidade (em estudos médicos, por exemplo).
<b>Competências antes do acesso à universidade</b>	A relação entre o desempenho acadêmico do aluno antes da entrada na universidade e sua permanência até a conclusão é nítida: quanto melhor o desempenho, menor o risco de evasão.
<b>Procedimentos de admissão</b>	Poucos estudos analisaram o impacto casual dos procedimentos de admissão no curso (por exemplo, um teste de aptidão). Contudo, um estudo encontrou uma diferença no risco de abandono dos estudantes de medicina que foram admitidos por meio de um sorteio ponderado pelo desempenho e aqueles que foram admitidos com base em um teste individual, embora ambos os grupos não diferissem em relação a características observáveis. O estudo indica que registrar diretamente o desempenho cognitivo e não cognitivo proporciona melhor previsão de sucesso.
<b>Desempenho acadêmico</b>	Vários estudos examinaram a influência da integração acadêmica sobre o risco de evasão. A maioria identificou uma relação negativa entre o risco de evasão e as notas obtidas, o número de provas realizadas e aprovadas, além de outros fatores objetivos. Efeitos similares também são encontrados na motivação para estudar e os esforços que os estudantes dedicam para estudar. Percebe-se que aqueles que demonstram fraca integração acadêmica no decorrer do curso, têm maior probabilidade de evadir.
<b>Ramo de estudo/curso</b>	A maioria dos estudos detecta algumas diferenças entre o risco de evasão em diferentes cursos. O risco mais elevado é encontrado nas ciências duras (ciências exatas e naturais, medicina, farmácia, ciências técnicas). No entanto, não é possível realizar uma conclusão final somente com a literatura disponível porque, em geral, a composição da população estudantil nas diferentes disciplinas e nas condições do quadro institucional (estrutura de cursos, formas de provas, razão funcionários/estudante, entre outros) pode diferir de acordo com o curso.
<b>Recursos da universidade</b>	A razão funcionários-estudantes e as despesas despendidas por estudante mostram uma positiva conexão entre os recursos e o sucesso do estudo, especialmente com relação à percepção subjetiva da razão funcionários/estudante.

Fonte: Elaborador pelo autor com base em Wolter *et al.* (2014).

Figura 4 - Instrumento das Causas da Evasão (ICE)<sup>36</sup>



Fonte: Extraído de Biazus (2004, p. 93).

<sup>36</sup> TRT = Trancamento total no curso



Quadro 9 - Aspectos Influenciadores das Evasões – Revisão Bibliográfica

Autor	Síntese Metodológica do Estudo	Instrução dos dados sobre Evasão
(TINTO, 1989).	<p><b>Objeto:</b> Reflexão teórica do autor;</p> <p><b>Local:</b> Autor oriundo dos EUA;</p> <p><b>Contexto:</b> Abordagem geral sobre o tema Evasão;</p> <p><b>Período dos dados:</b> 1989.</p>	<p><b>Aspectos vinculados ao:</b></p> <p>- <b>Abandono Voluntário:</b> Atingimento de metas pessoais; Realização pessoal; Maturação Intelectual; Ausência de clareza sobre sua presença no ensino superior; Desejo de clarificar metas pessoais, compreender seu propósito, no sentido de se encontrar; Insuficiente integração pessoal com os ambientes intelectual e social da IES.</p> <p>- <b>Fracasso escolar:</b> Falta de habilidades intelectuais, por exemplo, carência de redação básica e conhecimentos matemáticos.</p>
(BRASIL, 1996b).	<p><b>Objeto:</b> 61 IES Públicas (resultados se referem a 53 IES);</p> <p><b>Local:</b> Universidades públicas brasileiras;</p> <p><b>Contexto:</b> Setor Público Federal e Estadual;</p> <p><b>Período dos dados:</b> 1984-1994.</p>	<p><b>Influenciadores da evasão relacionados aos:</b></p> <p>- <b>Aspectos internos às instituições:</b> a) peculiares a questões acadêmicas: currículos desatualizados, alongados, rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; b) relacionados a questões didático-pedagógicas: critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; c) relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente; d) vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento); e) decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; f) decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática.</p> <p>- <b>Aspectos externos às instituições:</b> a) relativos ao mercado de trabalho; b) reconhecimento social da carreira escolhida; c) afetos à qualidade da escola de primeiro e do segundo grau; d) vinculados a conjunturas econômicas específicas; e) relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, Licenciaturas; f) vinculados a dificuldades financeiras do estudante; g) dificuldades de atualizar-se a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; h) ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação.</p> <p><b>Dimensão de fatores que influenciam a ocorrência da Evasão</b></p> <p>- <b>Acadêmico-Institucional:</b> a) falta de concentração da grade de horário num único turno (21%); b) cadeia rígida de pré-requisitos (16%); c) currículo inadequado às exigências: interesse do mercado de trabalho (15%); d) falta de articulação entre teoria e prática (15%); e) curso não oferece boa formação prática (14%); f) currículo com carga horária em excesso (12%); g) critérios inadequados de avaliação do aluno (10%) e atitude negativa expressa pelos professores em relação aos alunos do curso (10%).</p> <p>- <b>Sócio-Político-Econômicos:</b> a) necessidade de trabalhar (45%); b) dificuldades econômico-financeiras (31%); c) pouca valorização do diploma pelo mercado de trabalho (27%); d) falta de perspectiva de trabalho após a conclusão do curso (24%); e) baixos salários pagos aos graduados no curso (22%); f) dificuldade em realizar estágios remunerados durante o curso (22%); g) falta de reconhecimento da profissão pela sociedade (21%); h) falta de integração entre a universidade e as empresas (16%); i) curso não acompanha o ritmo de mudanças da sociedade (14%).</p> <p>- <b>Ordem Pessoal:</b> a) mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional (43%); b) aprovação em outro vestibular (32%); c) insatisfação com o curso (29%) e erro na tomada de decisão quanto à escolha do curso (23%).</p>
(SOUZA, 1999).	<p><b>Objeto:</b> 153 Discentes evadidos, sendo 37 da área de Ciências Biológicas e Saúde, 42 da área de Ciências Físicas e Tecnológicas e 74 da área de Ciências Humanas e Artes. Destes, 80 homens e 73 mulheres;</p> <p><b>Local:</b> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);</p> <p><b>Contexto:</b> Setor Público Federal;</p> <p><b>Período dos dados:</b> 1996-1997.</p>	<p><b>Motivos para evasão discente que estão fora do controle institucional:</b> a) falta de vocação do estudante para a área profissional, motivada por falta de visão de mundo e de mercado quando da realização da sua escolha; b) necessidade de o estudante auxiliar sua família ou constituir uma, com demanda de cuidado de filhos e/ou outros parentes; c) necessidade de se sustentar financeiramente e a sua família, implicando sacrifício do estudo (entre outros); d) dependência, por parte do aluno, de atividade econômica ou emprego que exija viagens que prejudiquem seus estudos; e) falta de perfil do aluno para se formar numa área de atuação profissional; f) incapacidade intelectual do aluno nas habilidades que possam ser exigidas em determinadas áreas do curso, tais como raciocínio lógico e disciplina para pesquisas; g) abandono do curso numa instituição para imediato ingresso em outra, no mesmo curso de formação ou não; h) doença grave e morte.</p> <p><b>Motivos institucionais que podem contribuir para o aumento da evasão:</b> a) Exigência exacerbada em disciplinas que estejam fora da capacidade ou disponibilidade de tempo dos alunos; b) Pouca atenção extraclasses aos alunos interessados em conhecer melhor as possibilidades de carreira, por meio de conversas e participação em eventos; c) Falta de oportunidades e de motivação para a realização de pesquisas acompanhadas por professores e outros colaboradores da instituição sobre temas de seu interesse no curso; d) Ausência de assistência social e psicológica efetiva para alunos com problemas que poderiam ser amenizados apenas com a atenção de especialistas; e) Ausência de assistência financeira a alunos carentes que permaneceriam no curso apenas caso dispusessem de uma bolsa de ensino ou de moradia; f) Gastos com livros, materiais e, dependendo do curso, equipamentos; g) Gasto com transporte; h) Baixo conhecimento sobre a área de atuação profissional antes de ingressar no curso.</p>
(PLATT NETO et al., 2008).	<p><b>Objeto:</b> Redefinição de cálculo do indicador de Evasão;</p> <p><b>Local:</b> Autor Brasileiro;</p> <p><b>Contexto:</b> índice base para IFES;</p> <p><b>Período dos dados:</b> 2008.</p>	<p><b>Motivos para evasão discente que estão fora do controle institucional:</b> a) falta de vocação do estudante para a área profissional, motivada por falta de visão de mundo e de mercado quando da realização da sua escolha; b) necessidade de o estudante auxiliar sua família ou constituir uma, com demanda de cuidado de filhos e/ou outros parentes; c) necessidade de se sustentar financeiramente e a sua família, implicando sacrifício do estudo (entre outros); d) dependência, por parte do aluno, de atividade econômica ou emprego que exija viagens que prejudiquem seus estudos; e) falta de perfil do aluno para se formar numa área de atuação profissional; f) incapacidade intelectual do aluno nas habilidades que possam ser exigidas em determinadas áreas do curso, tais como raciocínio lógico e disciplina para pesquisas; g) abandono do curso numa instituição para imediato ingresso em outra, no mesmo curso de formação ou não; h) doença grave e morte.</p> <p><b>Motivos institucionais que podem contribuir para o aumento da evasão:</b> a) Exigência exacerbada em disciplinas que estejam fora da capacidade ou disponibilidade de tempo dos alunos; b) Pouca atenção extraclasses aos alunos interessados em conhecer melhor as possibilidades de carreira, por meio de conversas e participação em eventos; c) Falta de oportunidades e de motivação para a realização de pesquisas acompanhadas por professores e outros colaboradores da instituição sobre temas de seu interesse no curso; d) Ausência de assistência social e psicológica efetiva para alunos com problemas que poderiam ser amenizados apenas com a atenção de especialistas; e) Ausência de assistência financeira a alunos carentes que permaneceriam no curso apenas caso dispusessem de uma bolsa de ensino ou de moradia; f) Gastos com livros, materiais e, dependendo do curso, equipamentos; g) Gasto com transporte; h) Baixo conhecimento sobre a área de atuação profissional antes de ingressar no curso.</p>
(BAGGI, LOPES, 2011).	<p><b>Objeto:</b> Análise de 4 trabalhos;</p> <p><b>Local:</b> Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD);</p> <p><b>Contexto:</b> Estado da arte sobre evasão e relação com avaliação;</p> <p><b>Período dos dados:</b> 2008-2009.</p>	<p><b>Aspectos que aumentam as chances de ocorrer Evasão:</b> a) Ausência de suporte pedagógico por parte da IES; b) falta de identidade com o curso; c) escolha errada da carreira; d) desencanto com a universidade; e) baixa demanda pelo curso, possivelmente associada ao baixo prestígio social do curso escolhido, entre eles, as licenciaturas; f) falta de capital cultural; g) mudanças no projeto de vida e na tomada de decisão do aluno; h) má qualidade de ensino oferecida pela IES; i) dificuldades no processo de interação acadêmica.</p>

Continua

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos autores citados no próprio quadro.

		Conclusão
(FURTADO ; ALVES, 2012).	<p><b>Objeto:</b> 14.755 estudantes, dos quais 7.279 (49,33%) permaneceram ativos enquanto 50,67% evadiram; na regressão a amostra utilizada foi de 11.949 estudantes em virtude de exclusões por falta de dados;</p> <p><b>Local:</b> Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS;</p> <p><b>Contexto:</b> IES Privada, filantrópica e confessional;</p> <p><b>Período dos dados:</b> 2005 - 2008.</p>	<p>- <b>Aspectos que aumentam as chances de ocorrer Evasão:</b> a) Quanto maior o número de disciplinas canceladas, maior é a probabilidade de evasão discente; b) Quanto maior o número de disciplinas reprovadas, maior é a probabilidade de evasão discente (quatro reprovações representam em torno de 50% de chances de ocorrer e evasão);</p> <p>- <b>Outras informações inerentes ao contexto da evasão discente:</b> a) homens são mais propensos a evadir do que as mulheres; b) alunos casados ou separados apresentam maior probabilidade de evadir do que em outras situações de estado civil; c) a evasão, em média, aumenta com a distância da residência do estudante ao campus; d) Discentes cuja mãe tenha nível pós-doutorado apresentaram menor probabilidade de evadir; e) Estudantes que não frequentaram curso pré-vestibular foram os mais propensos a evadir se comparados aqueles que frequentaram; f) discentes que fizeram o vestibular em mais de três instituições foram os que apresentaram a maior probabilidade de evadir; g) Alunos que já haviam iniciado e abandonado um curso superior apresentaram maior probabilidade de evasão do que aqueles que não haviam cancelado uma faculdade; h) alunos que participaram de testes vocacionais apresentaram menor probabilidade de evadir.</p>
(SILVA, 2013).	<p><b>Objeto:</b> 4.061 alunos. Cursos de graduação em Administração, Contabilidade, Economia, Relações Internacionais, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda;</p> <p><b>Local:</b> Centro Universitário <i>Recap</i>;</p> <p><b>Contexto:</b> IES privada;</p> <p><b>Período dos dados:</b> 2006 - 2009.</p> <p><b>Objeto:</b> 369 estudantes evadidos;</p>	<p>- <b>Aspectos que aumentam as chances de ocorrer Evasão:</b> reprovação; aumento nas mensalidades; atraso nos pagamentos; aumento na idade relativa e gênero.</p> <p>- <b>Aspectos que reduzem as chances de ocorrer Evasão:</b> percentual concluído do curso; ausência de renda pessoal; nota de português no processo seletivo; participação no programa de nivelamento; e a bolsa do <i>Prouni</i>.</p> <p>- <b>Outras informações relevantes do Estudo:</b> a) risco de evasão é maior no início do período e vai decaindo ao longo do tempo. Destaca-se maior amplitude de evasão entre o primeiro e segundo semestre; b) as chances de conclusão do curso aumentam conforme o tempo decorrido cresce.</p>
(RUEDA; PINILLA, 2014).	<p><b>Local:</b> Universidad Industrial de Santander - Colômbia;</p> <p><b>Contexto:</b> Universidade Pública;</p> <p><b>Período dos dados:</b> Matriculados entre 2003 - 2006.</p>	<p>- <b>Nível Acadêmico:</b> Falta de orientação vocacional prévia e baixo rendimento estudantil;</p> <p>- <b>Nível Socioeconômico:</b> Jornada de trabalho incompatível com os estudos; Custo estudantil elevado; Dependência econômica, relacionada à necessidade de trabalhar.</p> <p>- <b>Nível Institucional:</b> greves e motins; anormalidade acadêmica e dificuldades de comunicação com professores;</p>
(UFPE, 2016)	<p><b>Objeto:</b> 1.440 discentes. Contato por e-mails. Desses, 372 responderam ao questionário.</p> <p><b>Local:</b> Universidade Federal de Pernambuco - UFPE;</p> <p><b>Contexto:</b> Universidade Pública Federal;</p> <p><b>Período dos dados:</b> Estudantes evadidos em 2015.</p>	<p>- <b>Interpretação do pesquisador:</b> nível de exigência dos processos acadêmicos por parte dos docentes.</p> <p>- <b>Aspectos individuais que influenciaram na Evasão:</b> a) Incompatibilidade da vida acadêmica com o mercado de trabalho; b) Relativos às habilidades de estudo, reprovação, dificuldade em entender; c) Perdeu a matrícula; d) Problemas de saúde (pessoal ou de família); e) Problemas pessoais ou familiares; f) Mudança de curso; g) Não se identificou com o curso/Desencanto/Desmotivação; h) Não conseguiu o curso desejado; i) Trocou apenas de faculdade (Mesmo curso); j) Gravidez/Filhos.</p> <p>- <b>Aspectos internos que influenciaram na Evasão:</b> a) Relacionados à falta de formação pedagógica ou do desinteresse do docente: professores desestimulados; b) Problema com disciplina específica (Estrago); c) Falta de condições oferecidas pela UFPE; d) Dispensar Disciplinas de outro curso/faculdade; e) Desencanto com a UFPE.</p> <p>- <b>Aspectos Externos que influenciaram na Evasão:</b> a) violência no campus e/ou arredores; Segurança; b) Horário; Distância/Trânsito Transporte; c) Vinculados às dificuldades financeiras do estudante; d) Relativos à perspectiva do mercado de trabalho.</p>
(CUNHA et al., 2016).	<p><b>Objeto:</b> 348 discentes do curso de Ciências Contábeis;</p> <p><b>Local:</b> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Fluminense (UFFR) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);</p> <p><b>Contexto:</b> Universidades públicas Federais;</p> <p><b>Período dos dados:</b> Discentes Ingressantes em 2013.</p>	<p>- <b>Variáveis influenciadoras da evasão:</b> Os constructos mais significativos e que podem impactar na evasão dos discentes da amostra relacionaram-se com possíveis problemas apresentados pela IES na qual o discente está inserido, como infraestrutura inadequada e problemas curriculares.</p> <p>- <b>Outras Informações Relevantes da Pesquisa:</b> a) 50% dos estudantes são do gênero feminino, 89% são solteiros, média de idade dos respondentes é de 20,8 anos; b) A maioria dos pais dos estudantes não possui ensino superior (59% das mães e 62% dos pais possuem até o ensino médio completo); c) 67% dos respondentes indicaram ter escolhido o curso sem a influência de terceiros; d) 46% foram selecionados para o curso porque não possuíam nota suficiente para ingressar naquele que seria a sua primeira opção ou então foram reprovados em processos seletivos para outros cursos, como direito, engenharias, economia ou administração; e) Em relação à adaptação dos estudantes à vida universitária, 91% já consideram que a relação com os colegas é boa ou muito boa.</p>
(FAVERO, 2017).	<p><b>Objeto:</b> 164 alunos evadidos dos quais 125 responderam o questionário;</p> <p><b>Local:</b> IES Privada de Blumenau, SC;</p> <p><b>Contexto:</b> IES Privada;</p> <p><b>Período dos dados:</b> 21/07/2014 a 24/09/2014.</p>	<p>- <b>Hipóteses do Estudo referente aos aspectos influenciadores da evasão:</b> H1) a baixa qualidade do curso influencia positivamente a evasão da IES; H2) a baixa perspectiva de colocação profissional e identificação com o curso influencia positivamente a evasão da IES; H3) a baixa conservação e infraestrutura da IES influencia positivamente a evasão da IES; H4) a insatisfação com a vida pessoal influencia positivamente a evasão do sistema; H5) a baixa qualidade no atendimento da IES influencia positivamente a evasão da IES; H6) a baixa disponibilidade de tempo para o estudo influencia positivamente a evasão do sistema; H7) o baixo recurso financeiro influencia positivamente a evasão do sistema; H8) a necessidade de reforço acadêmico influencia positivamente na evasão do sistema.</p> <p>- <b>Dimensão que caracteriza as diferentes formas de evasão ocorrida na IES:</b> Vida pessoal relacionada a problemas de saúde, psicológicos e problemas pessoais, de forma geral. Demais hipóteses rejeitadas.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos autores citados no próprio quadro.



Em diversas instituições há grupos de discentes que enfrentam distintos problemas para lograr os propósitos idealizados no momento da matrícula, os quais requerem interações e metodologias específicas de pesquisa para elucidar as características do processo de permanência e evasão. Por exemplo, as desistências ocorridas nos primeiros anos de curso, em geral, possuem motivos distintos em relação aos abandonos ocorridos nos últimos anos do curso (TINTO, 1989).

As evasões em anos iniciais são mais frequentes e estão vinculadas a decisões voluntárias, ou seja, não diretamente ao fracasso estudantil. Estão principalmente relacionadas à interação social e ao estabelecimento de vínculos com os pares, professores e adaptação ao *habitus* do novo ambiente. Além disso, o primeiro ano, principalmente no segundo semestre, é o período em que normalmente ocorre a maior parte do abandono estudantil, em virtude do processo de adaptação em que as interações entre instituição e estudante podem influenciar diretamente na deserção (TINTO, 1989).

Apresentam-se no Quadro 10 duas etapas relacionadas ao período inicial de interação discente e IES, cujas ações podem contribuir na redução do abandono estudantil.

Quadro 10 - Integração Discente e IES: primeiros momentos de interação universitária

Dimensão de análise	Descrição do contexto	Análise contextual	Sugestão de ações
Processo de Ingresso	a) Primeiros contatos e ações para realização de matrícula; b) Formação das primeiras impressões sobre as características sociais e intelectuais da IES; c) Desenvolvimento de expectativas sobre a natureza do contexto institucional.	A formação de expectativas além do alcançável ou simplesmente equivocadas sobre as condições do ambiente acadêmico podem conduzir a decepções desde o início, consequentemente, ensejar uma série de interações culminando no abandono estudantil.	Criar expectativas precisas e realistas no que diz respeito ao contexto institucional.
Transição do ensino médio para universidade	a) Dificuldades iniciais no processo de adaptação; b) Sensação de estar perdido em um ambiente novo e desconhecido; c) Dificuldade em estabelecer relações com outros estudantes e membros da IES; d) Problemas em se posicionar, agir e comportar de acordo com o <i>habitus</i> universitário local.	Os aspectos mencionados expressam em parte o estado de espírito em que se encontram muitos dos novos estudantes. Não é surpreendente observar no primeiro ano a maior parte das desistências. Normalmente a frequência de evasão é maior no segundo semestre. Contudo, diante desse cenário as instituições podem planejar ações e atuar para prevenir o abandono. Alguns casos são conseqüências do não atendimento de exigências acadêmicas, mas a grande maioria é relacionada às deserções voluntárias.	Envolver alunos dos últimos anos como uma espécie de conselheiros dos mais novos; Possibilitar sessões de assessoramento e orientações prévias; Promover a formação de grupos em residências estudantis e estabelecer tutores acadêmicos para novos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base em Tinto (1989).

Destaca-se que os aspectos influenciadores do processo de evasão mencionados nos quadros anteriores não são efetivos isoladamente. Percebe-se uma interconexão entre um conjunto de fatores de acordo com o objeto pesquisado. Dessa maneira, um aspecto poderá explicar com maior significância a causa de determinada evasão discente e outros poderão explicar com menor impacto (RUEDA; PINILLA, 2014).

Para Tinto (1989), há ampla evidência de que as habilidades sociais são igualmente importantes para a retenção acadêmica. Estas habilidades permitem o estudante localizar e utilizar recursos disponíveis na instituição e interagir com discentes, docentes e gestores da IES. Os estímulos intelectuais e sociais gerados nessas interações parecem constituir um componente fundamental no processo, no qual os sujeitos são capazes de alcançar suas metas.

Ainda segundo este autor, do ponto de vista individual de estudantes atípicos<sup>37</sup>, a integração social e acadêmica pode ser fundamental ao alcance do sucesso acadêmico e, conseqüentemente, para evitar o abandono. Sentir-se integrado e com elevado grau de pertencimento ao seu ambiente, contribui para a permanência dos estudantes atípicos.

Em síntese, parte dos estudos converge suas conclusões para a ideia de que: “(...) a evasão causa uma série de problemas às instituições e sucessivamente para a sociedade, pois vagas ficam ociosas e profissionais deixam de ser formados para o mundo do trabalho.” (DAVOK; BERNARD, 2016, p. 508).

Cabe mencionar a respeito da relação existente com o aspecto financeiro. Assunto sensível, pois, em primeira instância, diversos casos de evasão são justificados pela falta de suporte financeiro à instituição ou discente. Todavia, Silva Filho *et al.* (2007, p. 643) afirmam que:

---

<sup>37</sup> O termo **atípicos** se refere aos estudantes que se encontram em desvantagem socioeconômica, pertencente a minorias, estudante que só possuem o tempo específico das aulas para se envolver com os assuntos acadêmicos em virtude de trabalho nos demais horários ou ainda aos discentes de idade avançada que se incorporaram ao ambiente universitário (TINTO, 1989).

Verifica-se nos estudos existentes que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso. Ou seja, ele acha que o custo benefício do “sacrifício” para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena.

Considerando os índices de evasão no ensino superior brasileiro em nível de graduação no período de 2014, observa-se que a taxa de evasão dos cursos presenciais no país atingiu o índice de 27,9% na rede privada e 18,3% na pública, consolidando um total de 25,4% de abandonos (SEMESP, 2016).

Ao analisar especificamente a região de Santa Catarina, em 2014, a taxa de evasão anual dos cursos presenciais chegou a 24,2%, sendo 28% na rede privada e 19,6% na pública (SEMESP, 2016). Oportuno evidenciar um estudo publicado recentemente a respeito dos índices de evasão discente em 25 cursos de graduação presencial na UDESC. Entre os resultados, os menores índices de evasão ocorreram nos cursos da área de ciências da saúde (19,6%) e os maiores nos cursos das áreas de ciências exatas e da terra (58,6%), engenharia (41,0%), e linguística, letras e artes (45,9%). O índice médio de evasão nos 25 cursos avaliados foi de 38,2% (DAVOK; BERNARD, 2016).

Buscando parâmetros internacionais para comparação junto ao cenário nacional, com base na OCDE (2016), observa-se que os discentes demoram mais tempo para concluir um curso de ensino superior do que o tempo previsto na instituição de ensino. Em média, nos países da OCDE, 41,3% dos estudantes que frequentam um curso superior concluem dentro do prazo previsto. Enquanto 69,2% concluem após três anos da duração prevista. Cabe destacar o Reino Unido, cujo índice de estudantes que completam a educação superior, incluindo três anos posteriores ao nível normal, chega a 83,8%, refletindo uma taxa de abandono de 16,2%.

Nesta perspectiva, entre os países da OCDE com dados inferiores a média de evasão discente de 30,8%, observa-se os seguintes índices: Nova Zelândia 18,6%, Dinamarca 19,4%, Estados Unidos 22,4%, Noruega 23,9%, Bélgica 27,2%, França 29,6%, Austrália 30%, Israel



30,3%. Os demais países da OCDE incluídos no estudo possuem evasão maior que a média e configuram as seguintes taxas de evasão: Finlândia 32,3%, Países Baixos 34,2%, República Tcheca 39,1%, Áustria 42,2%, Suécia 46,8%, Estônia 48,8%.

Quanto aos países parceiros que disponibilizam dados à OCDE, três se destacam e ficam acima da média em relação à formação discente, apresentando as seguintes estimativas de evasão: Irlanda 5,5%, Turquia 6,4%, Japão 7,6%. Os demais países, dentre eles o Brasil, ficaram abaixo da média do indicador formação discente, configurando os seguintes índices de evasão: Portugal 35,3%, Brasil 51,7%, Eslovênia 53,4%. De todos os países analisados, o Brasil fica em penúltimo, retratando um alto grau de evasão discente.

Diante deste contexto, são indispensáveis ações estratégicas que diminuam o risco de abandono e que, paralelamente, possibilitem o aumento nos níveis de titulação. Dessa maneira, as políticas institucionais devem fomentar programas de apoio acadêmico; facilitar a transferência de estudantes entre cursos e programas; aprimorar mecanismos de ingresso; melhorar a disseminação de informações de cursos e carreiras vinculadas aos mesmos; criar programas de ajuda financeira para estudantes de baixo nível socioeconômico, especialmente, àqueles oriundos de outras regiões; promover ações de orientação vocacional e profissional (RUEDA; PINILLA, 2014).

No tópico a seguir, apresentam-se mais informações referentes à práticas de gestão da evasão estudantil, com vistas a conhecer, compreender e refletir sobre as alternativas existentes.

### **2.3.1 Práticas de gestão sob o enfoque da evasão discente**

De acordo com Davok e Bernard (2016) é perceptível uma lacuna na sistematização de informações em relação ao ensino superior do país. Dados dessa natureza passam despercebidos pelos gestores da educação, e assim, deixam escapar oportunidades de obter subsídios em apoio a ações estratégicas.

“Embora se tenha indícios de que a evasão é um dos grandes gargalos de consumo da receita da universidade pública e talvez seja o maior “vilão”, numa perspectiva de custo-benefício para a sociedade”, torna-se importante evitar as perdas que impactam negativamente em todos os envolvidos, desde o indivíduo que evade, como a própria IES e sociedade em geral (DAVOK; BERNARD, 2016, p. 504).

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996b), elencou alguns

pontos de ações estratégicas como sugestão às IES para redução da deserção em suas unidades, conforme descritos no quadro a seguir.

Quadro 11 - Práticas de gestão às IES para redução da ocorrência do processo de evasão.

Ações Estratégicas Sugeridas às IES	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ flexibilizar os currículos dos cursos e redimensioná-los em termos de menor carga horária;</li> <li>✓ oferecer atividades de apoio pedagógico a estudantes com dificuldades de desempenho;</li> <li>✓ melhorar a formação pedagógica do docente universitário;</li> <li>✓ adotar políticas institucionais que valorizem o ensino de graduação, por exemplo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- destinação de recursos orçamentários exclusivamente para a graduação;</li> <li>- estabelecimento de sistema de bolsas para a atividade de ensino;</li> <li>- implantação de linha de crédito para projeto de pesquisa ou de melhoria pedagógica em ensino;</li> <li>- direcionar recursos orçamentários para reequipamento e manutenção de laboratórios e bibliotecas;</li> <li>- valorização da atuação dos docentes nos cursos de graduação;</li> </ul> </li> <li>✓ estabelecer mecanismos de apoio psicopedagógico ao estudante;</li> <li>✓ criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas;</li> <li>✓ elaborar projetos de aprimoramento dos cursos;</li> <li>✓ ampliar programas de convênios para estágios dos estudantes junto a empresas, escolas, entre outros;</li> <li>✓ desenvolver programas de cultura e lazer nas instituições universitárias;</li> <li>✓ organizar ação pedagógica em disciplinas com altas taxas de reprovação;</li> <li>✓ produzir material de divulgação, junto aos estudantes de ensino médio, a respeito do perfil dos cursos e das possibilidades de profissionalização;</li> <li>✓ atualizar currículo dos cursos e criar novos cursos que respondam às mudanças sociais contemporâneas.</li> </ul>
-------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base no relatório da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996b).

Com vistas a melhorar esse cenário, algumas instituições nacionais, públicas e privadas vêm desenvolvendo ações com objetivo de identificar o número de estudantes que evadem e suas causas, a fim de promover ações para ampliar manter os alunos em seus cursos até a conclusão (BAGGI; LOPES, 2011).

É possível citar o relatório técnico da Consultoria Legislativa publicado em maio de 2016 denominado: Evasão em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil: Expansão da Rede, Sisu e Desafios<sup>38</sup> que efetua uma revisão teórica com autores nacionais sobre o tema, contrastando com a esfera dos Institutos Federais.

Outro exemplo é o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, publicado pelo MEC em 2014, cujo propósito é orientar

<sup>38</sup> Link de acesso ao documento: <[http://www2.camara.leg.br/acamara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016\\_7371\\_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior\\_renato-gilioli](http://www2.camara.leg.br/acamara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli)>.

o desenvolvimento de ações capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes em sua formação (BRASIL, 2014c).

Outras ações do governo federal podem ser citadas em virtude da relação existente com o fenômeno da evasão, por exemplo, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a bolsa permanência, que são ações de auxílio financeiro para estudantes de baixa renda das IFES (APPIO *et al.*, 2016). Ou ainda a elaboração do manual de orientações para combate à evasão de iniciativa do MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Ainda na esfera governamental, verifica-se na concepção do REUNI a necessidade de cuidados quanto à evasão. Este programa ainda projeta o nível desejado a respeito dos índices de evasão de curso em âmbito nacional. Em suas diretrizes gerais, propõem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% (BRASIL, 2007). Portanto, sob esta perspectiva, é possível compreender que 10% constitui o limite máximo para evasão.

Com foco nas ações desenvolvidas pelas IES, um recente estudo realizado pela UFPE entre os meses de agosto e setembro de 2016, verificou junto aos evadidos o que poderia ter sido feito para evitar tal ocorrência. Entre as respostas com maior destaque, foram citadas, respectivamente: i) que nada poderia ter sido feito; ii) que poderia ter ocorrido um maior contato ou orientação com o aluno durante o desenvolvimento do curso e; iii) a desistência se deu pela dificuldade com o horário ou falta de flexibilização de horário (UFPE, 2016).

Em entrevista com coordenadores de dez cursos de uma IES pública brasileira acerca dos determinantes da evasão e estratégias de intervenção, Diogo *et al.* (2016) demonstram que a evasão é perceptível no cotidiano dos entrevistados, entretanto os relatos configuraram discrepâncias na eleição de determinantes e nas estratégias adotadas ou planejadas para mitigar a deserção discente. Na opinião da maioria dos coordenadores, os motivos eram externos ao curso. Porém, em grande parte das IES não se realizavam avaliações institucionais, assim, a coordenação não possuía um diagnóstico contextual.

Segundo Diogo *et al.* (2016), paradoxalmente, as ações dos coordenadores não convergiam diretamente a este contexto explanado. As estratégias consistiam em: socialização do projeto político pedagógico do curso; maior articulação teórico-prática, principalmente, por meio da oferta de estágios aos estudantes; investimento na formação continuada dos professores; promoção de melhorias na infraestrutura; readequação curricular com maior oferta das disciplinas que reprovam

estudantes; tentativa de alguns coordenadores em fomentar o estabelecimento de laços afetivos entre alunos e professores.

Estas autoras comentam ainda que não houve informações de ações que buscassem ampliar o engajamento dos discentes. Evidenciaram a existência de negligenciamento para os casos de esvaziamento estudantil nos atendimentos extraclasse e a ocorrência de queixas estudantis referentes ao desempenho didático-pedagógico dos docentes. Aspectos esses, que possivelmente exerceram influência nos casos de deserção (DIOGO *et al.*, 2016).

Em estudo similar na Universidade Federal do Ceará (UFC), Andriola *et al.* (2006) obtiveram informações junto aos coordenadores sobre aspectos influenciadores da evasão, porém, sem apontar as causas atreladas a ações dos discentes. A maioria dos coordenadores (87%) e dos docentes (74%) tem opinião favorável ao resgate da função do professor orientador como estratégia de minimizar a desistência estudantil. Além disso, a maioria deles relatou que cabe às coordenações fornecer informações a todos os potenciais candidatos aos cursos, por meio de seminários, disciplinas introdutórias, visita às instalações da universidade, palestras, entre outras.

A respeito da administração central na efetivação de ações institucionais para redução da desistência de curso, os coordenadores enfatizaram que o gestor deve dar ênfase à melhoria da infraestrutura física, com especial atenção às salas de aula e laboratórios. Além disso, é necessário que ocorra uma articulação entre as instâncias universitárias, entre elas, as Pró-Reitorias de Planejamento, Graduação, de Assuntos Estudantis e de Extensão, a fim de implementar políticas institucionais internas factíveis e efetivas (ANDRIOLA *et al.*, 2006).

Os Programas de Educação Tutorial (PET) também consolidam uma opção, os quais são idealizados pelo governo federal com a finalidade de fortalecer a formação de graduação e seguir com o ingresso em cursos de pós-graduação. Em análise específica do PET-física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Souza e Gomes Júnior (2015) identificaram que o programa influencia positivamente no desempenho dos discentes vinculados ao mesmo, bem como na redução dos índices de desistência do curso.

Os resultados indicam que os bolsistas do PET, em média, concluem o curso de graduação mais rapidamente do que os demais estudantes, além de apresentarem menor índice de evasão. Em relação à sua inserção no mercado de trabalho, constatou-se que 95% dos petianos atuam direta ou indiretamente em sua área de formação (SOUZA; GOMES JÚNIOR, 2015, p. 1501).

Heck *et al.* (2012) abordam a iniciação científica no ensino médio como instrumento para melhorar o engajamento estudantil, desempenho e transição para o ensino superior de maneira sustentável por meio da introdução de uma disciplina eletiva no currículo durante o nível médio. De acordo com Heck *et al.* (2012), entre as vantagens com a operacionalização da iniciação científica, cabe destacar i) instigação dos discentes de graduação e pós-graduação, com o aprimoramento das estratégias de ensino; e ii) quebra de paradigma, pois ao invés de métodos de ensino focando a preparação para testes e pontuação visando o ingresso no ensino superior, foca-se numa metodologia que objetiva preparar o futuro discente de forma sustentável, melhorando a integração em detrimento do abandono nos primeiros anos.

Há também ações que envolvem a análise preditiva para o risco de evasão com o desenvolvimento de ferramenta para detectar estudantes que necessitam de apoio durante o primeiro ano de estudo (HENRÍQUEZ *et al.*, 2016); instrumento de medição com vistas a identificar e medir os aspectos subjacentes à preparação acadêmica, a fim de detectar o que os estudantes precisam desenvolver antes de iniciar as disciplinas do curso superior (BAEZA-RIVERA *et al.*, 2016); implementação de um sistema de questionário adaptativo como estratégia para apoiar a persistência e o desempenho dos alunos com intuito de evidenciar, prever e diminuir fatores que influenciam o risco de abandono (SIMON-CAMPBELL; PHELAN, 2016); implantação de programas por meio de comunidades de aprendizagem para apoio estudantil (DAGLEY *et al.*, 2016); promover e facilitar o desenvolvimento de grupos de estudos com objetivo de reduzir a taxa de evasão e melhorar o desempenho universitário (STANGER-HALL *et al.*, 2010), inclusive na modalidade de comunidades de prática (COWAN, 2012).

O aparato tecnológico também se consolida como instrumento em apoio às ações que visam reduzir a desistência de estudantes e melhorar o desempenho acadêmico. Por exemplo, com a implementação de

ferramentas tecnológicas nos ambientes didáticos, de forma a torná-los interativos e graficamente criativos, com intuito de contribuir para menores taxas de evasão, sobretudo, no primeiro ano do curso (RENGIFO *et al.*, 2015). Ou ainda, o uso de ferramentas *web* para acompanhamento estudantil por meio de tutoria, com vistas a auxiliar os estudantes em ações pontuais e assim, contribuir para conclusão do curso (SANTAMARÍA-FREIRÉ *et al.*, 2015).

Vale destacar as estratégias que permeiam o engajamento estudantil, como o *The Collective Affiliation Model* proposto por Davidson e Wilson (2016). Com ênfase em universidades comunitárias os autores relatam que a evasão pode não estar enraizada na incapacidade do aluno em interagir e se adaptar ao contexto universitário, mas sim na incapacidade da IES em promover a afiliação coletiva com o aluno.

Para Davidson e Wilson (2016), a afiliação coletiva é a maneira pela qual o sentimento de pertencimento de uma pessoa entre suas várias comunidades (local de trabalho, comunidade religiosa, organização cívica, família, entre outras) podem funcionar de maneira coesa, na qual o indivíduo se envolve de forma holística em cada comunidade. Quando um dos sentidos de pertencimento de um indivíduo diminui, em algum momento, ele se desassociará com esses relacionamentos. Nessa perspectiva, enquanto o discente sentir um forte sentimento de pertencimento em sua relação junto ao ensino superior, o aluno persistirá. Quando os sentimentos de associação cessam, o estudante tem grande probabilidade de evadir (DAVIDSON; WILSON, 2016).

Este é um modelo que parte da perspectiva do enfraquecimento dos elementos de engajamento do ponto de vista da instituição e não do indivíduo. Por outro lado, Maroco *et al.* (2016) e Massi e Villani (2015) relatam sobre o engajamento estudantil sob a perspectiva do indivíduo.

Analisando um caso de baixa evasão no curso de licenciatura de química, Massi e Villani (2015) concluíram que, trata-se de um contexto na contramão da maioria dos estudos, em que os dados normalmente apresentam altos níveis de evasão nas ciências duras e em licenciaturas. Fato explicado com base na Teoria da Integração do Estudante – TIE (TINTO, 1993) quanto à integração social e acadêmica.

Segundo Massi e Villani (2015), a combinação destes dois elementos produz resultados que contribuem à permanência na universidade e titulação. Essa união de fatores compensa a pouca motivação dos alunos que não tinham optado pela química ou pela IES como opção principal. Entre os elementos que influenciaram na permanência, foram identificados que os alunos trabalham em meio

período na universidade através das bolsas de extensão e pesquisa; a instituição promove a interação entre discentes, docentes e funcionários; causa boa impressão nos alunos ingressantes; a maioria dos alunos é oriunda da região e preferem viver próximo à universidade, dividindo repúblicas com colegas do curso.

Em complemento, Crosling *et al.* (2009) relatam que estimular o envolvimento dos alunos nas questões acadêmicas, assim como incentivar os discentes para se envolverem com seus estudos e com a instituição, pode contribuir para a permanência. Para isso, alguns facilitadores consistem em: a) fomentar a participação prévia de atividades acadêmicas, antes mesmo do ingresso na IES; b) maior compreensão da diversidade dos estudantes, incluindo de onde eles vieram, o que estão interessados e suas aspirações; c) desenvolver currículos de estudos autênticos, baseados nos interesses e desejos dos estudantes; d) aprendizagem ativa centrada no aluno, projetada para envolver estudantes no processo de aprendizagem; e) integração de habilidades de estudo para apoiar o sucesso acadêmico; f) *feedback* formativo de forma integrada; e g) manter assinaturas com serviços externos, por exemplo, acesso a bases científicas, para suporte ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas (CROSLING *et al.*, 2009).

Por fim, Davidson e Wilson (2016) alertam sobre o cuidado de não confundir as ações de engajamento com as ações relacionadas ao *marketing* de relacionamento. Estas por sua vez, podem representar interação não sustentável durante o ciclo de formação. Na pesquisa de Santos *et al.* (2011), por exemplo, o *marketing* de relacionamento permite resultados positivos até o aluno ingressar. No entanto, a partir desse momento, não apresenta mais eficácia, decorrente da falta de atenção das IES para com o aluno. No tópico a seguir, continua-se a explanação sobre o tema da evasão estudantil, todavia, com enfoque no nível de pós-graduação.

### **2.3.2 Evasão discente na pós-graduação**

O início desta seção permitiu observar a abordagem do tema da evasão discente no sistema educacional, permeando os distintos níveis de ensino. No entanto, quando se verifica no nível de pós-graduação, são poucos os estudos nacionais. É um cenário com parca produção científica, salvo no âmbito internacional, cuja produção se apresenta em maior quantidade.

Esta percepção se consolida em virtude do processo bibliométrico, desenvolvido para confecção do presente estudo, o qual

será tratado em detalhes no tópico procedimentos metodológicos, cujos resultados culminaram nas seguintes obras: Gomez-Zermeno e De La Garza (2016); Declou (2016); Leijen *et al.* (2016); Devos *et al.* (2016); Zewotir *et al.* (2015); Litalien e Guay (2015); Madhlangobe *et al.* (2014); Parmentier (2013); Cowan (2012); Holley e Caldwell (2012); Morales *et al.* (2005); Dubs (2005); Ours e Ridder (2003); Vergidis e Panagiotakopoulos (2002); Dalton e Kuhn (1998). Todas na modalidade *stricto sensu* e nenhuma no contexto nacional.

Por meio da análise de referências, foram encontradas em âmbito nacional uma obra na modalidade *lato sensu*, da autora Canziani (2015) e uma na modalidade *stricto sensu* de Sousa *et al.* (2003), intitulada: Evasão dos alunos do Programa de Pós-Graduação da FEUSP: 1990 a 2000.

Neste tópico o objetivo é retratar brevemente as informações contidas nas pesquisas filtradas no processo bibliométrico, destacando aquelas com maior propriedade a esta dissertação. Nesse sentido, sob uma perspectiva mais abrangente da pós-graduação, Morales *et al.* (2005) abordam em relação aos estudantes de graduação e pós-graduação que cursam todas as disciplinas, cumprem todas as diretrizes necessárias e não completam grau em virtude da não entrega do trabalho final. A pesquisa evidencia propostas com objetivo de superar a síndrome do: tudo menos tese.

De acordo com Morales *et al.* (2005), dois principais aspectos contribuem para esta ocorrência: i) falta de competência por parte dos estudantes para desenvolver o processo investigativo; e ii) modelo de pesquisa metodológica descontextualizado, sendo difícil o entendimento e compreensão dos alunos em aspectos práticos. Segundo os pesquisadores, os estudantes universitários possuem dificuldades na produção de sua dissertação/tese. Em parte, essa dificuldade é relacionada ao fato dos acadêmicos não terem desenvolvido adequadamente em níveis anteriores as competências para compreender, interpretar e produzir textos, especificamente os exigidos na graduação e pós-graduação.

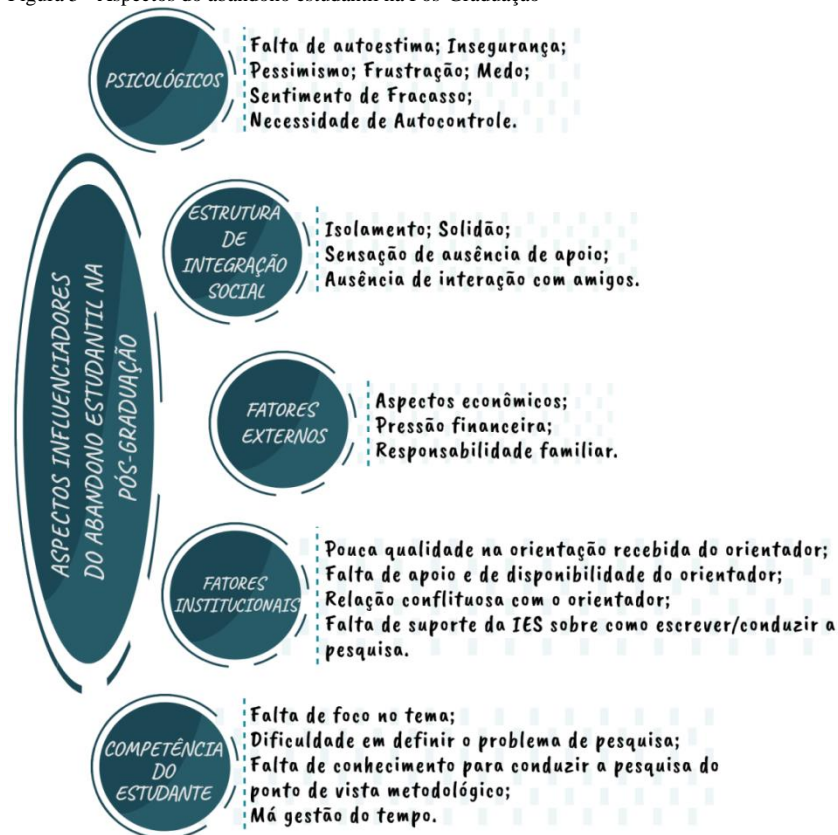
Em síntese, para o êxito de uma pesquisa de qualidade, os estudantes devem realizar as seguintes ações: a) ler publicações científicas nas áreas relacionadas à sua pesquisa; b) participar de apresentações conceituais sobre o processo de pesquisa, de maneira integral e sistêmica; c) acompanhar pesquisadores em processos de pesquisa; d) investigar na e com a comunidade; e) desenvolver pesquisas em processo de colaboração; f) obter *feedback* por meio de



avaliação do orientador; g) manter uma relação firme com seu orientador no processo de pesquisa (MORALES *et al.*, 2005).

Para Dubs (2005) os aspectos influenciadores do abandono na pós-graduação podem ser classificados em cinco dimensões, juntamente com suas respectivas características, conforme apresentadas na figura a seguir.

Figura 5 - Aspectos do abandono estudantil na Pós-Graduação



Elaborado pelo autor com base em Dubs (2005).

Os fatores Psicológicos se constituem com a falta de autoestima; insegurança; pessimismo; sentimento de fracasso; frustração; medo e necessidade de autocontrole. A Estrutura de Integração Social se refere à dificuldade de produção da dissertação ou tese, na qual não ocorre a interação com outros estudantes. Fator este que para alguns discentes é

fundamental e sentem dificuldade nesta adaptação, mesmo com o apoio do seu professor orientador.

Quanto aos Fatores Externos, Dubs (2005) menciona que as barreiras de produção da dissertação ou tese podem estar vinculadas aos aspectos econômicos. As pressões financeiras forçam os estudantes a enfrentar maiores responsabilidades de trabalho que, conseqüentemente, interferem no desenvolvimento da pesquisa. Logo, a distância da universidade contribui para o aumento de tempo na escrita da dissertação ou tese, mas também para o aumento da deserção. Outro elemento apontado como razão para afastamento se refere às responsabilidades familiares.

No que diz respeito aos fatores institucionais, um dos problemas é a falta de qualidade na atuação do professor orientador, além da falta de apoio e disponibilidade dos orientadores. Outras barreiras estão atreladas à ausência de suporte e treinamento por parte das IES em como escrever ou conduzir a pesquisa. Para muitos alunos, o processo de escrever uma dissertação ou tese é novo, portanto, precisam de orientação sobre quais informações são relevantes (DUBS, 2005).

Quanto às competências dos estudantes, três lacunas acadêmicas têm sido relatadas na literatura: i) Ausência de foco no tema ou definição do problema de pesquisa; ii) falta de conhecimento para conduzir uma investigação a partir do ponto de vista metodológico e do design da pesquisa; e iii) má gestão do tempo em virtude de outras atribuições pessoais e/ou profissionais (DUBS, 2005).

A gravidez e o parto também são retratados como os principais aspectos pelos quais as mulheres abandonam sua pesquisa científica (MASON; YOUNGER, 2014). De acordo com estas pesquisadoras, atualmente há poucas políticas estabelecidas no ensino superior que abordam adequadamente gravidez e parto em políticas formais para estudantes. A discriminação que ocorre em virtude da gravidez, transforma esse tema em um desafio de estudo.

Uma pesquisa desenvolvida na pós-graduação canadense por Declou (2016), baseado no modelo de Tinto, levantou dados junto a duas amostras: i) pessoas que obtiveram um diploma de bacharel (3.635 indivíduos) e ii) subconjunto do grupo i, compreendendo pessoas que se matricularam na pós-graduação (852 indivíduos). Segundo a pesquisadora, considerando o período após o ingresso na pós-graduação, os dados revelam características dos alunos com maior e menor probabilidade de titulação, sendo: i) gênero feminino possui maior probabilidade em relação ao masculino; ii) os imigrantes têm uma insignificante probabilidade de evadir antes de completar o curso, mas,

surpreendentemente, não têm um aumento da probabilidade de se formar estatisticamente significativa; iii) empréstimos, doações / auxílios e bolsas de estudo, todos têm efeitos positivos para a titulação; iv) empréstimos e doações/auxílios estão associados com maior probabilidade de se formar, já bolsa de estudos está associada a uma redução da probabilidade de evasão antes da conclusão; v) ser pai está associado com uma elevada redução na probabilidade de completar um curso de pós-graduação.

Esta autora evidencia ainda que estudantes de primeira geração são menos propensos a se matricular na pós-graduação ou obter resultados bem sucedidos. Assim, uma abordagem sistêmica para a divulgação de informações de pós-graduação deve ser empreendida visto que os estudantes podem não ter acesso a informações a respeito deste nível de formação. Referente as bolsas de estudo, empréstimos, auxílios, financiamento, a autora afirma que precisam ser mantidos nas universidades e, se possível, aumentados.

Declou (2016) também sugere que devem ser tomadas medidas, por professores e departamentos de cursos, para incentivar o compromisso social por parte dos estudantes, aspecto positivamente associado à conclusão do curso. É possível operacionalizar esta ação por meio da oferta de oportunidades para estudantes interagirem tanto na população universitária, como na não acadêmica. Além disso, professores poderiam organizar grupos de trabalho para seus alunos, com o objetivo de promover o sentimento de pertencimento, apoiar interesse e ideias uns dos outros e organizar passeios nas comunidades no entorno das universidades, para fomentar a construção de relacionamentos sociais (DECLOU, 2016).

Ours e Ridder (2003) demonstram dados a respeito do nível *Doctor of Philosophy* (PhD) sobre a formação de estudantes de PhD em economia nos programas de três universidades holandesas que possuem um programa de doutorado conjunto. Dentre os resultados, destaca-se que estudantes suscetíveis a utilizar mais tempo do que o idealizado pelo programa tem maior probabilidade de abandonar. As estimativas indicam ainda que, estudantes de orientadores classificados como pesquisadores ativos, concluem mais rapidamente o programa e possuem maior probabilidade de permanecer no mesmo.

Os autores ainda alertam quanto a qualidade de orientação que o estudante recebe durante a produção de sua pesquisa, visto que a orientação tem sido uma grande preocupação. No sistema atual, não existe incentivo para fornecer orientação com qualidade, o que impacta também na qualidade das pesquisas. Estudantes que se qualificam para o

programa PhD selecionam o seu orientador. Neste sistema, os orientadores que aparentam oferecer orientação de baixa qualidade não atraem estudantes de pós-graduação (OURS; RIDDER, 2003).

No artigo de Sousa *et al.* (2003) é realizada uma pesquisa abarcando os níveis de mestrado e doutorado sobre a evasão dos alunos de pós-graduação da FEUSP no período de 1990-2000, mapeando as razões alegadas pelos estudantes para o abandono. O estudo considerou 1.130 discentes, representados por 506 doutorandos e 624 mestrandos. Destes, evadiram da pós-graduação 36 doutorandos e 107 mestrandos. Entre os resultados da pesquisa, cabe destacar que no mestrado não houve concentração de abandono em uma faixa etária específica, contudo as faixas que ocorreram mais desistência foram: 25 a 30 anos – 25,2%; 36 a 40 anos – 23,4%; e 31 a 35 anos – 21,5%. Já no doutorado a evasão foi maior nos alunos de 41 a 45 anos, com 30,5%.

Observou-se também que quanto menor o tempo entre o término da graduação e o ingresso no mestrado, menor é o índice de evasão. Esse fato não se repete em relação ao doutorado. Considerando as etapas que integram o mestrado<sup>39</sup>, observa-se que o cumprimento dos créditos de disciplina é altamente seletivo, visto que 66% dos desistentes não concluíram os créditos. Isso é reforçado com a constatação de que 58% dos evadidos foram reprovados em alguma disciplina. Já no doutorado, esse aspecto é presente com 50% de evadidos que não cumpriram os créditos em disciplina. Porém, a fase altamente seletiva é a etapa da realização da pesquisa e elaboração da tese. Visto que 42% dos desistentes concluíram todos os créditos, alguns inclusive, efetuaram a qualificação, porém não entregaram a tese (SOUSA *et al.*, 2003).

Referente às causas que levaram os discentes a abandonar o curso, ocorreram com maior incidência fatores exógenos ao programa, relacionados a problemas pessoais (dificuldade de relacionar trabalho e estudo; doença do estudante ou familiares; e óbitos na família) sendo 58% do mestrado e 67% do doutorado. Foram mencionados também desejo de pós-graduação em outra área e despreparo para realizar o curso. Houve manifestações sobre fatores endógenos, por exemplo, com o desenvolvimento de uma estrutura curricular que contemple espaços para discussão do projeto; e núcleos de estudo, com objetivo de obter melhor desempenho na produção da dissertação ou tese (SOUSA *et al.*, 2003).

---

<sup>39</sup> Cumprimento de Créditos de disciplina, realização de exame de proficiência em língua estrangeira, exame de qualificação e defesa de dissertação.

Sousa *et al.* (2003) ainda sugerem algumas ações para melhoria do programa, propõem: a) estabelecer uma sistemática de acompanhamento da trajetória acadêmica dos alunos com vistas a agir previamente ao perceber indícios de possível evasão; b) aprimorar as iniciativas relacionadas ao fluxo de informação entre a coordenação do programa e os discentes; c) registrar com maior precisão às informações sobre o motivo de evasão do estudante, com intuito de planejar e implementar ações de forma mais precisa; d) promover alternativas de estrutura curricular, que auxiliem o estudante na confecção da dissertação ou tese; e) discutir a viabilidade de exigir projetos mais claramente delineados no ato da seleção.

No que tange ao fenômeno da evasão discente no nível de doutorado, Devos *et al.* (2016), observam que o tema vem recebendo maior atenção dos pesquisadores recentemente, principalmente, para compreender os estímulos que levam o estudante a abandonar.

Estes autores empreenderam uma pesquisa qualitativa para comparação de doutores que concluíram o programa (oito indivíduos) e que não concluíram (treze indivíduos), buscando identificar as características que os diferenciavam. O principal e único elemento detectado foi à sensação manifestada pelos estudantes de que eles estavam contribuindo para o progresso, em um projeto de pesquisa que fazia sentido para eles, sem experimentar sentimentos de angústia e depressão.

Devos *et al.* (2016) relatam que os resultados de sua pesquisa permitem formular a hipótese de que o papel do orientador consiste em garantir que os alunos de doutorado progridam em um projeto de pesquisa que faça sentido para eles, sem experimentar angústia. Ou seja, oferecer autonomia aos alunos, assim como disponibilizar ajuda e estrutura aos estudantes que se defrontam em experiências e desafios emocionais. Para os autores, este papel de apoio do orientador nos aspectos motivacionais e nos demais relacionados às emoções, pode influenciar na decisão de permanecer ou abandonar o doutorado.

Leijen *et al.* (2016) também abordam a evasão em nível de doutorado, por meio de entrevista junto a 14 doutorandos que abandonaram seus cursos na área de educação. As autoras identificaram que a deserção está associada a diferentes fatores: pessoais, orientação, institucional e ao ambiente de aprendizagem mais amplo.

Os resultados desta pesquisa indicam que o progresso dos estudantes e a descontinuação do seu estudo são influenciados por fatores pessoais relacionados: à insuficiência de conhecimentos e habilidades; à falta de interesse; a demandas familiares e problemas

financeiros. No tocante aos aspectos de orientação, detectaram possíveis influências para evasão em virtude da falta de suporte do orientador. Referente ao ambiente de aprendizagem mais amplo, a influência consistiu no apoio recebido dos agentes integrantes da comunidade, associado ao engajamento, bem como o monitoramento dos estudos.

Com base nas conclusões da pesquisa de Leijen *et al.* (2016), parece ser importante avaliar a própria motivação do aluno de doutorado em estágio de admissão, a fim de reduzir o risco de evasão. Também considerar o nível de conhecimento e habilidades dos candidatos. Em caso de não atender o mínimo requerido, avaliar criticamente se os conhecimentos e habilidades demandadas pelo programa podem ser adquiridos pelos estudantes durante o período de estudo no curso.

De acordo com Leijen *et al.* (2016), a maioria dos entrevistados já tinha completado com êxito as disciplinas obrigatórias no momento em que abandonaram. Ao mesmo tempo, vários estudantes de doutorado tinham alcançado o ano de estudo final sem ter iniciado a parte empírica de suas pesquisas. Os resultados denotaram que as reuniões regulares com o orientador eram raras e normalmente de iniciativa do aluno.

Para as autoras, isso refletiu negativamente visto que as reuniões regulares são cruciais em relação ao progresso do estudo. Destacam ainda que não só os alunos devem ser os iniciadores de reuniões, mas também deve partir do próprio orientador. Além disso, a função dos departamentos deve ser analisada, pois, um ambiente institucional e acadêmico mais amplo é crucial na formação do pesquisador. Isto implica que, além de apoio administrativo, os departamentos devem oferecer apoio substantivo para orientadores e estudantes, para que possam progredir em seus estudos.

Nesse sentido, as cargas extras oriundas da orientação podem ser monitoradas e recompensadas. Para isso, pode ser estabelecido um sistema para gerar *feedbacks* às atividades dos orientadores. Além de possibilitar o monitoramento dos métodos utilizados e estilo de comunicação, permite oferecer sugestões a fim de tornar mais eficiente e eficaz a interação entre orientando e orientador. Os entrevistados relataram também a ausência de apoio de seus pares durante seus estudos. Uma alternativa a esse problema poderia ser por meio da organização de atividades em grupos de pesquisa (LEIJEN *et al.*, 2016).

Outro aspecto que demonstrou impactar negativamente na permanência do curso, refere-se à atividade laboral que, na maioria dos casos, ocorria fora da universidade. Aqueles que não conseguiram aliviar a carga de trabalho profissional tiveram dificuldade de encontrar tempo suficiente para desenvolver seus estudos. Uma possível solução

seria envolver os doutorandos em projetos de pesquisa remunerados. Ação que poderia contribuir para manter a comunicação e interação diária dentro da comunidade universitária e melhor aproximar estudantes, professores e orientadores (LEIJEN *et al.*, 2016).

Especificamente no nível de mestrado, Zewotir *et al.* (2015) desenvolveram uma pesquisa para analisar o tempo de titulação e índices de desistência de acadêmicos que estudam em tempo integral na universidade de KwaZulu-Natal, África do Sul. Segundo os autores, a pesquisa ocorreu em virtude do baixo índice de formação de doutores nas universidades africanas (vinte e seis graduados de doutorado por milhão de cidadãos), aquém a outros países, como: Brasil, 52 por milhão; Austrália, 264 por milhão; e, Suécia, 427 por milhão. Contexto influenciado pelo baixo número de ingressantes em programas de mestrado. Além disso, um pouco mais da metade dos alunos ingressantes, abandonam o curso. Já aqueles que permanecem, concluem o curso com tempo em torno de três anos a mais ao estabelecido pelo programa.

Dentre os resultados da pesquisa, observa-se que gênero não tem efeito significativo na taxa de conclusão ou abandono do programa de mestrado. Alunos mais velhos parecem levar mais tempo para completar o programa em comparação com alunos mais jovens. Receber alguma forma de ajuda financeira parece ampliar a probabilidade de permanência no programa, assim como contribui para reduzir o tempo de conclusão do curso. Isso pode ser devido às condições contratuais estabelecidas pelos financiadores sob a forma de reembolso ou período de suporte limitado (ZEWOTIR *et al.*, 2015).

Sob a perspectiva das práticas desenvolvidas com intuito de minimizar o a desistência de cursos da pós-graduação, observam-se distintas iniciativas, dentre elas, ações voltadas ao desenvolvimento de modelos preditivos para o risco de evasão (LITALIEN; GUAY, 2015); utilização de métodos alternativos no processo de ensino aprendizagem, sobretudo com simulações *online* e suporte de instrumentos da tecnologia da informação (PARMENTIER, 2013); apresentação de metodologias variando entre o estilo de aprendizagem leitura/discussão e o modelo de aprendizagem colaborativa (DALTON; KUHN, 1998); implementação de programa formal de orientação estudantil, por meio de uma plataforma baseada em equipe com interação direta de pares, orientadores e docentes (HOLLEY; CALDWELL, 2012).

Estas ações retratam alguns exemplos de práticas e estratégias desenvolvidas no ambiente universitário, com objetivo de reduzir os índices de evasão e gerenciar este fenômeno de maneira mais eficiente.

Tal necessidade pode ser constatada em virtude dos índices mensurados de evasão estudantil na pós-graduação. No período 2015-2016, considerando os cursos de pós-graduação no Brasil, pesquisadores estimam uma taxa de evasão de 30,06%. Esse índice é ainda maior ao considerar os resultados acumulados ao longo da série histórica 2000-2016, o que consolida uma estimativa de 38,48% (FERNANDES *et al.*, 2017).

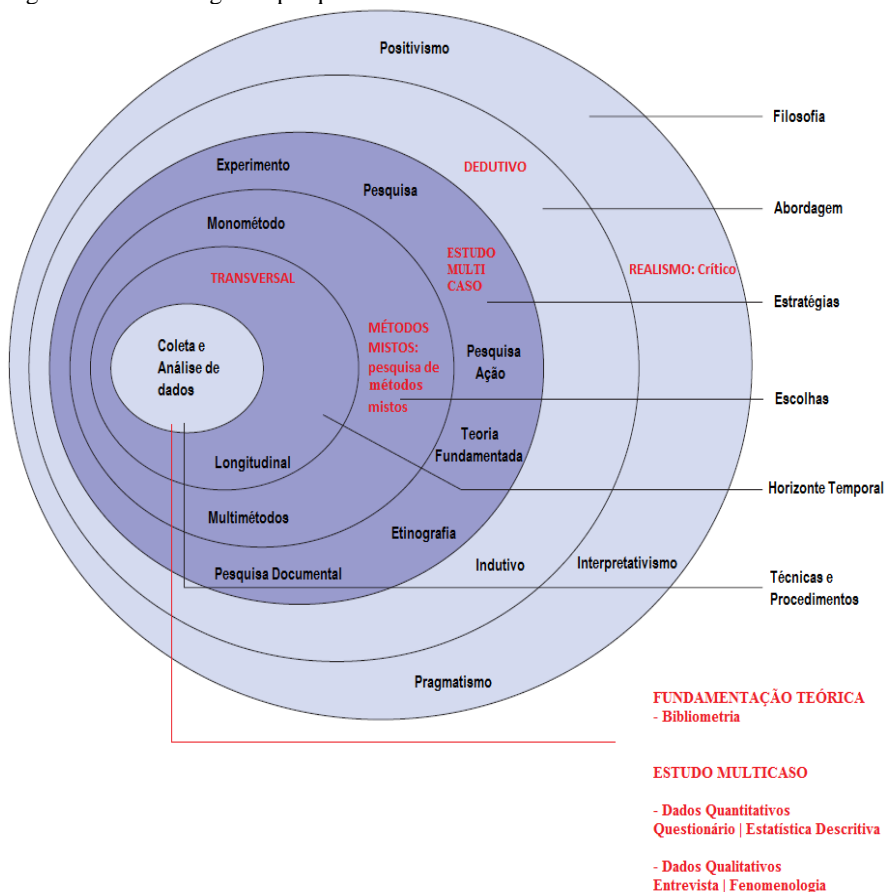
Diante deste contexto, detecta-se a necessidade de ações frente ao fenômeno da evasão discente, a fim de reduzi-lo ou ao menos, não incorrer na ampliação dos casos de abandono, desistência e desligamento. Os resultados desta dissertação visa contribuir neste sentido, conforme poderá ser observado nos próximos tópicos, especialmente nos resultados e discussão e na etapa das considerações finais. Na seção seguinte, apresenta-se a metodologia empreendida para confecção desta pesquisa.



### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico, evidencia-se o delineamento metodológico do presente estudo, com base na metodologia proposta por Saunders *et al.* (2009) por meio do modelo da cebola, conforme ilustrado na Figura 6.

Figura 6 - Metodologia de pesquisa



Fonte: Adaptado de Saunders *et al.* (2009, p. 138).

A partir do modelo da cebola é possível observar a formulação do *design* da pesquisa, cujas características inerentes a esta dissertação, encontram-se destacadas em vermelho. Cada um destes aspectos será abordado em detalhes nos subtópicos a seguir.

### 3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

No que tange à filosofia de pesquisa que permeia os pressupostos do autor desta dissertação, o realismo se apresenta predominantemente como posição filosófica, especificamente na forma do realismo crítico. Consoante Saunders *et al.* (2009), nesta modalidade, a interação com as coisas do mundo real possibilita experimentar sensações e realizar a interpretação do fenômeno, visto que uma análise direta pode fazer com que os sentidos nos enganem. Nessa linha, existem dois passos para experimentar o mundo: i) interação com o objeto de análise e as sensações que o mesmo transmite; e ii) reflexão com base nas sensações experienciadas.

Ainda segundo estes autores, a posição do realismo crítico é que o nosso conhecimento da realidade é um resultado de interações sociais e não pode ser entendida independentemente dos atores sociais envolvidos no processo. Logo, é fundamental o estudo de níveis múltiplos, por exemplo, nível do indivíduo, grupo e organização. Cada um destes tem a capacidade de alterar o entendimento do pesquisador sobre o que está sendo estudado.

Observa-se, portanto, se tratar de uma abordagem que mais se adéqua ao escopo desta pesquisa, pela necessidade de verificar múltiplos pontos de vista para melhor compreensão do contexto, sobretudo, por se tratar de um cenário que é influenciado pelas interações sociais. Além disso, cada ponto de vista possui uma concepção do fenômeno, decorrente das interações que ocorrem. Dessa maneira, torna-se necessário verificar estas diferentes concepções para se chegar num entendimento contextual que melhor represente a realidade do fenômeno em estudo.

Tomando como exemplo o fenômeno da evasão discente, na visão de um servidor técnico ou professor, aquilo que representa a causa para a desistência de um curso ou instituição por parte de um discente, pode receber uma interpretação diferente dependendo do ponto de vista. Enquanto na visão dos profissionais, o abandono aparenta estar relacionado ao fracasso intelectual, na visão do aluno pode estar atrelado a fatores pessoais, por exemplo, ter conseguido uma vaga em instituição de maior interesse ou curso de maior preferência (TINTO 1989).

Quanto à abordagem da pesquisa, esta dissertação segue a lógica dedutiva. Segundo Saunders *et al.* (2009), nessa perspectiva ocorre: a) criação de hipóteses; b) teste das hipóteses elaboradas; c) análise dos resultados; d) corroborar a teoria que balizou a pesquisa ou indicar a necessidade de modificação. Neste estudo, apesar de não serem

utilizadas hipóteses, os resultados são analisados com base em teoria já existente disposta na fundamentação teórica.

Dessa maneira, objetiva-se confirmar e aprimorar os aspectos e fundamentos da teoria balizadora ou indicar a necessidade de modificação, especialmente daqueles apresentados por (DECLOU, 2016); (DEVOS *et al.*, 2016); (LEIJEN *et al.*, 2016); (MORALES *et al.*, 2005); (DUBS, 2005); (SOUSA *et al.*, 2003); (OURS; RIDDER, 2003), sem prejuízo aos demais autores utilizados na fundamentação teórica. As três camadas seguintes da cebola: estratégias de pesquisa, opções de investigação e horizontes temporais, consubstanciam o planejamento do que será executado para alcançar os objetivos, e, por sua vez, responder o problema de pesquisa.

Em relação às estratégias, este trabalho utilizou o estudo de caso qualificado como multicaso. Esta estratégia envolve uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo particular dentro de seu contexto de vida real, usando múltiplas fontes de evidência. O uso de vários casos possibilita verificar se as conclusões do primeiro aparecem em outros e, como consequência, a necessidade de generalizar a partir destes resultados. Logo, na maioria das vezes, é preferível este em detrimento do estudo de somente um caso, visto a possibilidade de obter dados do objeto de estudo sob distintos pontos de vista, o que fortalece as conclusões (SAUNDERS *et al.*, 2009).

Quanto aos métodos, esta dissertação utilizou a modalidade métodos mistos em sua qualificação: pesquisa de métodos mistos. Ou seja, foram coletados dados qualitativos por meio da entrevista em profundidade com o representante de cada programa de pós-graduação. E quantitativos, com a aplicação de questionário aos discentes que abandonaram o programa. Cada tipo de dado foi analisado e apresentado com o uso de instrumentos relacionados à sua natureza inicial. Referente ao horizonte temporal da pesquisa, a coleta dos dados ocorreu em um só momento, o que determina o recorte temporal transversal (SAUNDERS *et al.*, 2009).

No próximo subtópico, é apresentado o núcleo da cebola. Esta etapa abrange os procedimentos de coleta e análise dos dados considerando a perspectiva de execução prática do que foi planejado nas três camadas anteriores.

### 3.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta etapa é retratada a sexta e última camada da cebola, ilustrando os procedimentos de coleta de dados e técnicas de análise adotadas. Com base em Vergara (2013), os dados utilizados no presente estudo são oriundos de uma amostra e seguiram procedimentos não probabilísticos para levantamento. Salienta-se que foram adotados distintos mecanismos de coleta e análise na etapa de revisão bibliográfica e na parte do estudo multicaso. Dessa maneira, ilustram-se separadamente os procedimentos e técnicas adotados nestes dois contextos, com intuito de melhor compreender o percurso realizado e como as ações foram operacionalizadas.

#### **3.2.1 Etapa da Revisão Bibliográfica**

Consistiu no levantamento de dados secundários utilizados na fundamentação teórica. Para isso, realizou-se um processo bibliométrico para cada assunto do estudo. Segundo Guedes (2012, p. 101) “A bibliometria é uma ciência constituída por leis e princípios empíricos estatísticos que contribuem para o estabelecimento da fundamentação teórica da área de ciência da informação”. A bibliometria desenvolvida nesta dissertação utilizou especificamente artigos científicos sem restringir período para busca. Na Tabela 8, retratam-se os critérios utilizados e demais dados oriundos do levantamento realizado em cada base.

Tabela 8 - Processo bibliométrico e detalhamento do filtro de artigos

Dimensão	BASE	Crítérios	Qnt.	Filtro por Título e Resumo	Filtro por Conteúdo	Identificação dos Autores
Ensino Superior	Periódicos CAPES	Assunto contém: "Educação Superior" or "Ensino Superior" + Artigos Revisados por Pares	850	68	2	SILVA FILHO <i>et al.</i> (2007); NUNES (2007).
	SPELL	Palavra-Chave: Educação Superior ou Ensino Superior + ou Resumo: Educação Superior ou Ensino Superior	1075	72	4	SARAIVA, <i>et al.</i> (2009); COSTA <i>et al.</i> (2011); SARFATI, SHWARTZBAUM (2013); DAL-SOTO, MONTICELLI (2017).
Graduação e Pós-Graduação	Periódicos CAPES	Assunto contém: Graduação + or Título Contém: Graduação + Artigos Revisados por Pares	1588	75	7	SANTOS (2003); CURY (2004); STEINER (2005); KUENZER, MORAES (2005); GOUVEA (2013); GIACOMAZZO, LEITE (2014); LIEVORE <i>et al.</i> (2017).
	SPELL	Palavra-Chave: Graduação + ou Título: Graduação	307	43	1	CUNHA (1974).
Evasão	Periódicos CAPES	Artigo Revisado por Pares Pesquisa 1: Qualquer Contém: Desistência + and Qualquer Contém pós-graduação = 93 Pesquisa 2: Qualquer Contém: Abandono + and Qualquer Contém pós-graduação = 598 Pesquisa 3: Qualquer Contém: Evasão + and Qualquer Contém pós-graduação = 189 Pesquisa 4: Qualquer Contém: Dropout + and Assunto Contém master = 7 Pesquisa 5: Qualquer Contém: Dropout + and Assunto Contém doctoral = 29	916	23	8	VERGIDIS, PANAGIOTAKOPOULOS (2002); PIERRAKEAS <i>et al.</i> (2004); MOURA, SILVA (2007); WILLGING, JOHNSON (2009); BARLEM <i>et al.</i> (2012); DECLOU (2016); DEVOS <i>et al.</i> (2016); LEIJEN <i>et al.</i> (2016).
	SPELL	Pesquisa 1: Palavra-Chave: Dropout + ou Título: Dropout + ou Resumo: Dropout = 7 Pesquisa 2: Palavra-Chave: Evasão + ou Título: Evasão + ou Resumo: Evasão = 53 Pesquisa 3: Palavra-Chave: Desistência + ou Título: Desistência + ou Resumo: Desistência = 13 Pesquisa 4: Palavra-Chave: Abandono + ou Título: Abandono + ou Resumo: Abandono = 51	124	13	11	ABBAD <i>et al.</i> (2006); PLATT NETO <i>et al.</i> (2008); ZOPPI <i>et al.</i> (2011); SANTOS <i>et al.</i> (2011); FURTADO, ALVES (2012); MENDONÇA <i>et al.</i> (2012); SCHUARCZ <i>et al.</i> (2014); CUNHA <i>et al.</i> (2015); PACHECO <i>et al.</i> (2015); CUNHA <i>et al.</i> (2016); LAMERS <i>et al.</i> (2017).

Continua

Fonte: Elaborado pelo Autor.

					Conclusão	
Evasão	SIECLO	Todos os Índices: (dropout) OR (abandono) OR (desistência) OR (evasão) OR (Deserción)	2262	135	65	OGASAWARA <i>et al.</i> (1994); BRAGA <i>et al.</i> (1997); CARVALHO (2001); CUNHA <i>et al.</i> (2001); ARRUDA, UENO (2003); MORALES <i>et al.</i> (2005); MACHADO <i>et al.</i> (2005); ANDRIOLA <i>et al.</i> (2006); SILVA <i>et al.</i> (2006); NASCIMENTO <i>et al.</i> (2015); NIGRO (2006); VILLA, BARRIGA (2010); BAGGI, LOPES (2011); RODRIGUEZ <i>et al.</i> (2011); SOARES <i>et al.</i> (2011); CARNEIRO, FIGUEIREDO (2012); LEBLANCH (2012); LIMA JUNIOR <i>et al.</i> (2012); SILVA <i>et al.</i> (2012); SILVA (2013); SILVA <i>et al.</i> (2013); FIUZA, SARRIERA (2013); SCHNEIDER <i>et al.</i> (2013); CASTRO, TEIXEIRA (2013); PEDRALLI, CERUTTI-RIZZATTI (2013); PESSOA, PINTO (2013); MENDES (2013); VAZQUEZ <i>et al.</i> (2013); MORALES <i>et al.</i> (2013); CECILIO <i>et al.</i> (2014); RUEDA, PINILLA (2014); FARIA <i>et al.</i> (2014); SALES (2014); BITTENCOURT, MERCADO (2014); FELICETTI, FOSSATTI (2014); HERMIDA (2014); MASSI, VILLANI (2015); MELLO (2015); MELO <i>et al.</i> (2015); NASCIMENTO, SOUZA (2015); RENGFO <i>et al.</i> (2015); SANTAMARIA-FREIRE, <i>et al.</i> (2015); SALAMANCA <i>et al.</i> (2015); SOARES <i>et al.</i> (2015); ZEWOTR <i>et al.</i> (2015); ECKERT, SUENAGA (2015); ESTRADA-RUIZ (2015); WEBER, OLVERA (2015); SOUZA, GOMES JUNIOR (2015); SUAREZ-MONTES, DIAZ-SUBIETA (2015); BIGGIO <i>et al.</i> (2015); ACEVEDO <i>et al.</i> (2015); ALARCÓN <i>et al.</i> (2015); VANZ <i>et al.</i> (2016); MAROCO <i>et al.</i> (2016); MARTINS-MERCADO <i>et al.</i> (2016); GARCIA <i>et al.</i> (2016); SOUSA, MACIEL (2016); HENRIQUEZ <i>et al.</i> (2016); DAVOK, BERNARD (2016); PASCUA-CANTARERO (2016); DIOGO <i>et al.</i> (2016); CARDENAS, RODRIGUEZ (2016); BAEZA-RIVERA <i>et al.</i> (2016); FIGUEIREDO, SALLES (2017).
	Web of Science	Tópico: dropout or desertion or retention or <u>permanenc?</u> + and Tópico: graduate	1876	90	23	NICHOLI JUNIOR (1967); RUSH, VITALE (1994); OBOT, ANTHONY (2000); ROESTRIER (2002); OURS, RIDDER (2003); DUBS (2005); WARREN, JENKINS (2005); TESTEZLAF (2010); GASPER (2011); LAMOTE <i>et al.</i> (2013); LESSARD <i>et al.</i> (2014); JOHNSON <i>et al.</i> (2014); MEYER, MARX (2014); LITALIEN, GUAY (2015); MELLO <i>et al.</i> (2015); SCHULMERICH, HURLEY (2015); BAH-LALYA (2015); CHRISTERSSON <i>et al.</i> (2015); NISPERUZA, PADILLA (2016); PATRICK <i>et al.</i> (2016); SIMON-CAMPBELL, PHELAN (2016); ISACCO, MANNARDINO (2016); BUENSTORF <i>et al.</i> (2017).
	Scopus	Article Title, Abstract, Keywords: dropout or desertion or retention or <u>permanenc?</u> + And Article Title, Abstract, Keywords: graduate + and Limit to Document type: Article	1849	62	26	DALTON, KUHN (1998); VENTURA <i>et al.</i> (2008); RENNA (2008); LIEM <i>et al.</i> (2009); STANGER-HALL <i>et al.</i> (2010); BOWERS, SPROTT (2012); COWAN (2012); HOLLEY, CALDWELL (2012); BROOKS <i>et al.</i> (2013); PARMENTIER (2013); COLE <i>et al.</i> (2014); MADHLANGOBE <i>et al.</i> (2014); MASON, YOUNGER (2014); ZHANG (2014); SHEA, BIDJERANO (2014); STOESEL <i>et al.</i> (2015); GOKHALE <i>et al.</i> (2015); WILKINS, BOST (2015); CAMPBELL (2015); WATT (2016); AHEARN <i>et al.</i> (2016); GOMEZ-ZERMENO, DE LA GARZA (2016); DAVIDSON, WILSON (2016); FRANKLIN, TROUARD (2016); DAGLEY <i>et al.</i> (2016); BOLES, WHELAN (2017).
TOTALS			10.847	581	147	

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Os dados desta tabela indicam o processo de bibliometria realizado. Foram utilizados 147 artigos em apoio à confecção da fundamentação. Os autores são citados na última coluna, para melhor ilustração de quais documentos se referem e suas respectivas bases de origem.

Ressalta-se que as duplicidades entre uma base e outra foram sanadas por meio de filtros realizados no momento de organização dos artigos de interesse. Sendo assim, as bases de pesquisa subsequentes que apresentaram obras já filtradas, não tiveram estas incluídas na seleção e contagem. Salienta-se que na busca realizada nas bases, considerou-se todos os títulos disponíveis independente de ter conteúdo gratuito ou não. Além disso, adotaram-se poucos filtros para o processo, de forma a ampliar o número de trabalhos resgatados nas temáticas pretendidas nesta dissertação. Para o tópico da avaliação da educação superior, não foi realizada bibliometria, em virtude da existência de artigos filtrados que abarcaram a temática avaliação. Ressalta-se que o processo bibliométrico foi realizado por meio de VPN<sup>40</sup> com a rede UFSC, o que possibilitou o acesso às bases pagas pela instituição. Destaca-se que todos os artigos acessados estavam disponíveis com conteúdo integral.

Para o tema evasão, a organização dos artigos extraídos das bases de dados ocorreu por meio de categorias, aglutinando-os pelo enfoque que se dava no conteúdo do resumo do estudo. A estrutura consistiu na definição de três categorias principais, a saber: Ed. Básica; Graduação e Pós-Graduação. A partir destas, foram criadas subcategorias para alocar os artigos filtrados. Em alguns casos, a subcategoria foi dividida, a fim de melhor organizar os artigos de acordo com o contexto.

A lógica adotada para distribuição dos artigos em cada categoria pode ser conferida no Quadro 12.

---

<sup>40</sup> *Virtual Private Network*. Para mais informações, acessar: <<http://ras.ufsc.br/ajuda.php>>.



Quadro 12 - Categorias de análise dos Artigos da Bibliometria: Dimensão evasão

Dimensão	Categorias	Descrição
Educação Básica	Aspectos Gerais	Artigos que abordaram pesquisas ocorridas no contexto nacional e internacional de níveis abaixo do ensino superior, porém sem especificar o nível.
	Fundamental (1ª a 9ª)	Pesquisas ocorridas no contexto nacional e internacional em nível de Ensino fundamental.
	Médio (1ª a 3ª)	Pesquisas ocorridas no contexto nacional e internacional em nível de Ensino médio.
	Técnico e Profissionalizante	Pesquisas ocorridas no contexto nacional e internacional em nível de ensino técnico e profissionalizante.
Graduação e Pós-Graduação	Causas	Artigos que ilustraram de forma predominante causas de evasão. Para a fundamentação teórica: Levou-se em conta a seleção de artigos que discriminassem estudos em contextos abrangentes, de cunho qualitativo ou quantitativo, por exemplo, numa revisão bibliográfica do estado da arte ou levantamentos abarcando diversos cursos, instituição em seu contexto holístico. Em detrimento de estudos isolados em cursos específicos (os quais foram incorporados na categoria: pesquisas isoladas).
	Contexto	Artigos que ilustraram informações gerais de evasão, retratando a imagem do tema em contextos amplos. Por exemplo, índices de evasão numa universidade em todos os cursos da mesma. Opiniões acerca da evasão em todos os cursos/programas de graduação/pós-graduação. Importância deste tema e dados gerais não enquadrados nas demais categorias.
	EAD	Artigos que retrataram a evasão na modalidade EAD.
	Não Evasão do Sistema	Artigos que abordaram ações ou assuntos relacionados à continuidade dos estudos após completar um determinado nível de estudo, por exemplo, o ensino médio ou a graduação, avançando para os demais níveis.
	Pesquisas Isoladas	Abordagens de evasão relacionadas a causas ou aspectos não vinculados as demais categorias, direcionadas à pesquisa de unidade de análise específica, por exemplo: curso x, programa y.
	Possíveis Associações com evasão	Abordagem de temas não relacionados diretamente à evasão, mas que possivelmente podem ser correlacionados como inibidores do abandono estudantil ou facilitadores.
	Propostas e Práticas de Gestão	Artigos que ilustraram propostas para implementação de modelos e práticas de gestão ou que discorressem sobre ações de gestão já realizadas ou em desenvolvimento, relacionadas à evasão discente.

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Destaca-se que, além da bibliometria diretamente nas bases virtuais, para ampliar a obtenção de artigos que retratassem o tema de evasão na pós-graduação, foram analisadas as referências de obras filtradas para obtenção de artigos que pudessem contribuir na construção teórica. Aquelas com pertinência foram incluídas no desenvolvimento da fundamentação.

### 3.2.2 Etapa do Estudo Multicaso

Esta etapa abarca o levantamento de dados primários. Para isso, resgatam-se as diretrizes que determinaram a definição das IES para este



trabalho. Conforme definido no planejamento de pesquisa, a estratégia adotada foi o estudo de caso na modalidade multicaso. Considerando as delimitações realizadas para definição das fontes de dados mencionadas no planejamento, retrata-se neste campo como se chegou à amostra dos programas e estudantes.

Primeiramente, a definição das instituições. O escopo desta pesquisa consiste em analisar os programas de pós-graduação em Administração autorizados pela CAPES<sup>41</sup> para funcionamento no estado de Santa Catarina com base na avaliação trienal 2013. Esta delimitação ocasionou nas definições discriminadas no quadro a seguir:

Quadro 13 - Programas de Pós-Graduação em Administração em Santa Catarina – Conceito 3 a 7

Programa	IES	Esfera	Nível avaliado	Conceito CAPES 2013	Conceito CAPES 2017
Administração	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Pública Municipal	M	4	5
Administração	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Pública Estadual	P	4	5
Administração	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Pública Estadual	M	3	4
Administração Universitária	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Pública Federal	P	3	4
Administração	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Pública Federal	M/D	4	4
Administração	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	Privada Comunitária	M	3	4
Administração	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	Privada Filantrópica	M/D	5	5

Legenda: D (Doutorado); M (Mestrado); P (Mestrado Profissional).

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos dados da CAPES de notas finais da Avaliação Trienal 2013 após reconsideração (BRASIL, 2013).

Além do Conceito CAPES do ano de 2013, é possível observar o conceito obtido na avaliação quadrienal realizada pela CAPES em 2017, o qual representa a situação atual de cada programa. Posteriormente a esta definição, realizou-se contato telefônico com a coordenação de cada programa de pós-graduação, repassando informações do estudo em desenvolvimento e verificando a possibilidade do respectivo programa ser parte da análise.

<sup>41</sup> São autorizados pela CAPES programas que atingem conceito igual ou maior que três. Nessa lógica, conceito 3 representa padrões mínimos de qualidade. Conceitos 1 e 2 provocam o descredenciamento do programa (BRASIL, 2016b). Utilizou-se como base a avaliação trienal 2013 a última realizada durante o processo de planejamento desta dissertação.

Na sequência, foi encaminhado um e-mail com maiores detalhes da pesquisa e para alinhar a entrevista. Esta ocorreu junto a um representante da coordenação de cada programa, com suporte de um instrumento semiestruturado (roteiro, cujo modelo pode ser visto no Apêndice I).

Também fizeram parte da pesquisa os discentes que desistiram em cada programa no período de 2007 até 2017. Neste recorte, foram 153 estudantes desistentes, os quais receberam por e-mail o *link* de acesso para preenchimento de um instrumento de coleta de dados estruturado (questionário, cujo modelo consta no Apêndice II).

Destaca-se que a opção pelos últimos 10 anos teve como propósito, minimizar a influência de aspectos de período mais antigo, o que poderia não refletir adequadamente características contextuais contemporâneas. Além disso, em virtude de dados cadastrais desatualizados, o que impossibilitaria o acesso aos estudantes.

A definição do representante da coordenação de cada programa para entrevista, bem como o período considerado para os estudantes desistentes ocorreu com fulcro na modalidade de amostra por tipicidade (VERGARA, 2013).

A partir da definição dos indivíduos do estudo, estruturaram-se os procedimentos para coleta e análise dos dados. Este processo ocorreu de maneira distinta, sendo adotadas características específicas aos representantes de cada programa e aos discentes, conforme retratadas nos dois subtópicos a seguir.

### 3.2.2.1 Procedimentos de coleta de dados

Em relação ao representante da coordenação de cada programa, foi desenvolvido um roteiro semiestruturado para amparo no momento da entrevista em profundidade. Em síntese, o roteiro contemplou três enfoques de perguntas sobre a evasão: i) aspectos Gerais; ii) causas e aspectos influenciadores da evasão discente; e iii) práticas de gestão sobre a evasão discente. O mesmo instrumento foi utilizado para todos os representantes de coordenação entrevistados. No quadro a seguir, ilustram-se os dados referentes à operacionalização da entrevista em cada programa:

Quadro 14 - Dados referentes a operacionalização de cada entrevista

Instituição	Entrevistado	Data da entrevista	Horário	Duração
FURB Programa Acadêmico	Coordenador	16/10/2017	14h.	25min.
UDESC Programa Acadêmico	Coordenador	27/10/2017	14h.	43min.
UDESC Programa Profissional	Coordenador	25/10/2017	15h.	1h. 03min.
UFSC Programa Acadêmico	Chefe de Expediente	19/10/2017	18h.	38min.
UFSC Programa Profissional	Chefe de Expediente	02/10/2017	14h.	45min.
UNISUL Programa Acadêmico	Coordenador	05/10/2017	15h.	34min.
UNIVALI Programa Acadêmico	Coordenadora	18/09/2017	14h.	29min.

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Destaca-se ainda que as datas e horários seguiram o solicitado pelos entrevistados e não houve pedido, por parte do pesquisador, para mudar a opção sugerida pelos entrevistados. Vale ressaltar que todas as entrevistas, após obtenção da autorização dos entrevistados, foram gravadas para melhor recuperar os dados no momento de transcrição.

No tocante ao levantamento de dados quantitativos, foi utilizado um questionário e sua elaboração considerou alguns procedimentos para que o mesmo alcançasse o objetivo pretendido, entre eles (BARBETTA, 2015):

- a) separação das características (variáveis) a serem levantadas;
- b) estabelecimento quanto a forma de mensuração das variáveis a serem levantadas;
- c) elaboração de pelo menos uma pergunta para cada variável a ser observada;
- d) atenção quanto a clareza da pergunta de forma a não induzir para alguma resposta ou inserir uma pergunta de resposta óbvia.

Em síntese, o questionário contemplou três enfoques de perguntas: i) perfil dos respondentes; ii) causas da evasão, subdividida em dimensão externa à IES e dimensão interna e; iii) práticas de gestão da IES em relação a evasão discente. Parte destas perguntas foram

estruturadas em escala Likert, com variação de 0 (zero) a 5 (cinco). Das quais a opção 1 (um) se referiu a pouca influência; 3 (três) a pessoa indiferente; 5 (cinco) muito influente e a opção 0 (zero) para não se aplica.

A disponibilização do questionário para preenchimento ocorreu na plataforma do *google docs* por meio de um *link*, um para cada programa, o qual foi enviado ao e-mail dos estudantes desistentes que fizeram parte da amostra. O envio do *link* aos discentes da UDESC foi efetuado pelo próprio pesquisador desta dissertação. Já as demais instituições, o envio ocorreu pela secretaria de cada programa, conforme instruções de cada coordenação.

O monitoramento das respostas foi realizado pelo pesquisador em cada um dos sete questionários. Destaca-se que a essência de conteúdo foi a mesma entre os 7 formulários. A variação consistiu somente na personalização do nome da IES e do programa. Além disso, o pedido de preenchimento aos desistentes foi realizado duas vezes: Uma na primeira semana de outubro de 2017 e outra na primeira semana de novembro de 2017.

Dos 153 desistentes que consolidaram a amostra, vinte responderam o questionário, o que representou em torno de 12% de retorno. Como se tratavam de 7 formulários separados, após o período estabelecido para recebimento das respostas (31 de dezembro de 2017), os questionários submetidos e que estavam aptos, foram aglutinados para seguir com a compilação e análise dos dados. No total foram 20 questionários considerados aptos.

Salienta-se que, ao longo do processo, três questionários foram desconsiderados, pois estavam duplicados. Percebeu-se que dois participantes responderam duas vezes o seu questionário, cada um mantendo suas respostas nos dois formulários, sem alteração. E um respondente preencheu duas vezes, com algumas alterações no segundo questionário. Neste caso, considerou-se para a compilação e análise, a última submissão de resposta deste desistente.

A confecção de ambos os instrumentos de coleta de dados se baseou no referencial teórico, sobretudo no Instrumento de Causas de Evasão – ICE (BIAZUS, 2004) e nos Aspectos da Evasão discente na Pós-Graduação (DUBS, 2005). Levou-se em conta também, os elementos destacados no Quadro 9 - Aspectos Influenciadores da Evasão – Revisão Bibliográfica, o qual contempla a visão de distintos autores do tema.

A seguir, serão demonstradas as técnicas adotadas para análise e apresentação dos dados oriundos do estudo multicaso.

### 3.2.2.2 Técnicas para análise dos dados

Os procedimentos de coleta apresentados no tópico anterior permitiram o levantamento de dados de cunho qualitativo e quantitativo. Segundo Castro (2006), as duas modalidades se complementam, logo, agregam maior valor à pesquisa. Os dados quantitativos descrevem as manifestações exteriores do fenômeno. Por outro lado, os dados qualitativos proporcionam sentido e confiança às informações quantitativas, pois, evidenciam porque determinado fenômeno acontece.

Para os dados primários de cunho qualitativo, o método adotado nesta pesquisa consistiu na fenomenologia. De acordo com Silva (2006, p. 268), “a fenomenologia busca compreender os significados da experiência vivida e, nesse processo, o pesquisador é orientado para o fenômeno que está sendo investigado”. Utilizando a fenomenologia como método o pesquisador pode buscar compreender o mundo como vivido pelas pessoas, com objetivo de elucidar os aspectos referentes à natureza da experiência vivida.

Consoante Silva (2006), a operacionalização do método fenomenológico consiste inicialmente na realização de um processo para levantamento de dados, o qual pode ser empreendido por meio de entrevista. Posteriormente, constroem-se os quadros temáticos para a efetiva análise dos mesmos, em um processo que pode ser empreendido em 6 momentos, de maneira sequencial e cíclica, o qual consiste em: i) leitura e releitura dos textos transcritos; ii) confecção de protocolos de codificação; iii) leitura e releitura dos protocolos codificados para identificação temática; iv) agrupamento dos relatos em quadros temáticos; v) preenchimento dos quadros temáticos; vi) confecção dos textos fenomenológicos de cada tema, de forma compreensiva e interpretativa, a partir dos quadros temáticos.

Dessa maneira, foi estabelecido um contexto aos participantes para possibilitar que os mesmos reconstruíssem os detalhes de suas experiências. De posse dos dados, iniciou-se a análise fenomenológica com intuito de tornar explícita a estrutura da experiência vivida pelos entrevistados. Sumariamente, o processo se deu com a: i) transcrição dos dados; ii) definição de dimensões, foram utilizadas as dimensões do roteiro de pesquisa e foram elaboradas novas dimensões; iii) alocação de dados nestas dimensões; iv) construção de categorias dentro das dimensões; v) distribuição de dados nas categorias; vi) confecção de quadros temáticos; vii) apresentação e análise dos quadros, processo empreendido a partir do tópico 4 – Resultados e Discussão.

A respeito dos dados primários de cunho quantitativo, realizou-se a exploração por meio de estatística descritiva, bem como a apresentação com o uso de gráficos e tabelas (BARBETTA, 2015). Não foi utilizada estatística inferencial, em virtude do baixo retorno dos respondentes da amostra, inviabilizando a análise.

### 3.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Por fim, apresentam-se as limitações desta pesquisa. Este campo tem a função de evidenciar até onde vai o estudo com intuito de evitar possíveis expectativas de resultados considerando elementos ou horizontes que não contemplam o escopo do trabalho. É o momento em que se explicitam o que ficará dentro e o que ficará fora da investigação (VERGARA, 2013).

Destarte, para o levantamento de dados primários quantitativos, foram considerados como discentes evadidos, os estudantes que abandonaram o programa de maneira definitiva a partir do ano 2007 até 2017. Além disso, não foram inclusos os casos nos quais a evasão se deu compulsoriamente por não cumprir os prazos ou demais requisitos do programa.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este tópico tem por objetivo caracterizar sucintamente os programas de pós-graduação considerados nessa pesquisa, analisar os dados primários obtidos por meio da entrevista com o representante de cada programa de pós-graduação, bem como analisar os dados obtidos com a aplicação do questionário junto aos discentes que abandonaram os referidos programas.

### 4.1 UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB)

De acordo com as informações dispostas no site institucional da FURB, a instituição conta com um programa em Administração reconhecido pela CAPES com Conceito 5, denominado Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGAd). Este programa visa educar e qualificar profissionais para realizar atividades de pesquisa, ensino e liderança em organizações. O mesmo iniciou suas atividades em 1997 e foi reconhecido e recomendado pela CAPES em 1999. Em 2016, o PPGAd desenvolveu acordo de dupla titulação com a Halmstad University, Suécia.

A atuação do PPGAd tem como princípios: i) a busca pela flexibilidade e agilidade entre suas linhas de pesquisa; ii) formação de alunos em metodologias de ensino; iii) interação com outros grupos de pesquisa e iv) consistência na proposta curricular.

Sua área de concentração é denominada Estratégia e Competitividade das Organizações, a qual está dividida em duas linhas de pesquisa: i) Gestão da Inovação em Organizações e ii) Gestão Estratégica das Organizações. Ao todo são cinco grupos de pesquisa. A duração mínima do curso é de 18 meses e máxima de 24 meses, inclusive com a defesa da dissertação, sendo a carga horária do curso de 585 horas. Além disso, possui a revista científica Revista de Negócios com estrato B1 no Qualis Capes.

### 4.2 UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)

Com base nas informações dispostas no site institucional da UDESC, há na Universidade dois programas em Administração credenciados pela CAPES: i) Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Administração, conceito CAPES 5 e ii) Programa de

Pós-Graduação de Mestrado/Doutorado Acadêmico em Administração, conceito CAPES 4.

O Mestrado Profissional em Administração tem como objetivo estudar, sob o viés estratégico, as organizações e as tecnologias de gestão, considerando as inovações, as mudanças, o comportamento, os processos, a gestão com suas tecnologias; e a coprodução do bem público, com enfoque na *accountability*, na responsabilidade social e no terceiro setor. O programa está situado na área de concentração intitulada Gestão Estratégica, a qual está dividida em duas linhas de pesquisa: i) Gestão, Inovação e Empreendedorismo e ii) Gestão Pública e Coprodução.

A respeito da estrutura curricular, o curso tem duração de 24 meses com regime semestral. É composto por quatro disciplinas obrigatórias e, no mínimo, duas eletivas, que totalizam 24 créditos de disciplinas cursadas. A carga horária mínima total do curso é de 30 créditos ou 450 horas, dos quais seis créditos são destinados à dissertação.

Com relação ao Mestrado Acadêmico em Administração, tem como objetivo desenvolver e difundir conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como preparar profissionais e pesquisadores em nível de mestrado, no campo da Administração. Está situado na área de concentração intitulada Organizações e Esfera Pública, a qual é dividida em duas linhas de pesquisa: i) Administração Pública e Sociedade e ii) Organizações, Gestão e Sustentabilidade.

Referente à estrutura curricular, o curso tem duração de 24 meses em regime semestral. É composto por seis disciplinas obrigatórias e, no mínimo, duas eletivas as quais compõe, no total, oito créditos. A carga horária mínima total das disciplinas é de 30 créditos ou 450 horas, mais seis créditos destinados à dissertação.

O doutorado em Administração é um curso estritamente acadêmico e tem como objetivo desenvolver e difundir conhecimentos científicos de alto nível e aprofundar a formação de pesquisadores no campo da Administração. Está inserido na área intitulada Organizações e Esfera Pública, a qual é dividida em duas linhas de pesquisa: i) Administração Pública e Sociedade e ii) Organizações, Tecnologias e Gestão. Sobre a estrutura curricular, o curso tem duração de 48 meses com regime semestral. É composto por sete disciplinas obrigatórias e cinco eletivas, perfazendo uma carga horária mínima de 48 créditos ou 720 horas de aulas, mais doze créditos destinados à tese.

O programa possui ainda uma parceria com o Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Unochapecó, a qual consiste em editar a Revista



desta instituição, denominada Revista Gestão Organizacional (RGO) com estrato B2 no Qualis Capes.

#### 4.3 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)

Com base nas informações dispostas no site institucional da UFSC, há na Universidade dois programas em Administração credenciados pela CAPES: i) Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU) e ii) Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA).

O PPGAU tem como objetivo formar profissionais altamente qualificados, capazes de construir novos conhecimentos e práticas em administração universitária para o desenvolvimento institucional. O curso de Mestrado Profissional em Administração Universitária foi criado em 2010 e atualmente possui conceito 4 pela CAPES.

Possui duração mínima de 12 e máxima de 24 meses, com um mínimo de 30 créditos, equivalentes a 510 horas, dos quais 12 são para disciplinas obrigatórias, oito para disciplinas eletivas, quatro para disciplinas eletivas com carga horária teórico-prática e seis créditos referentes à dissertação. No que tange à área de concentração e linhas de pesquisa, o programa tem uma única área intitulada Gestão Universitária, a qual está dividida em três linhas de pesquisa: i) Análises, Modelos e Técnicas em Gestão Universitária; ii) Políticas Públicas e Sociedade e iii) Sistemas de Avaliação e Gestão Acadêmica.

Com relação ao PPGA, tem como missão formar recursos humanos com a capacidade de laboração científica e análise crítica, canalizando-a para a pesquisa, à docência e às atividades profissionais na área de Administração. Sua visão consiste em ser reconhecido como modelo em pós-graduação para o avanço e transformação do conhecimento na área de Administração.

O PPGA possui como foco: i) desenvolver a mentalidade crítica e renovada de modo a ampliar concepções políticas, filosóficas e epistemológicas da gestão de organizações, considerando tendências de mudança na sociedade moderna; ii) estimular e subsidiar a realização de pesquisas que reflitam a preocupação com o desenvolvimento administrativo-organizacional de instituições públicas, privadas e do terceiro setor; e iii) formar profissionais, consoante a visão interdisciplinar e transcultural, para o exercício da pesquisa, do magistério superior e da gestão de organizações.

O curso de Mestrado em Administração foi criado em 1978 e o Curso de Doutorado em Administração em 2008. Ambos são credenciados pela CAPES e possuem conceito 4.

Especificamente ao curso de mestrado, possui duração mínima de 12 e máxima de 24 meses com um mínimo de trinta créditos correspondentes a 450 horas de aulas em disciplinas, dos quais doze são para disciplinas obrigatórias, doze para disciplinas eletivas e seis créditos referentes à dissertação. Já o curso de doutorado possui duração mínima de 18 e máxima de 48 meses com um mínimo de 48 créditos, correspondentes a 720 horas de aulas em disciplinas, dos quais doze são para disciplinas obrigatórias, vinte e quatro para disciplinas eletivas e doze créditos referentes à tese.

Acerca da área de concentração e linhas de pesquisa, o programa situa-se na área: Organizações, Sociedade e Desenvolvimento, a qual está dividida em cinco linhas de pesquisa: i) Finanças e Desenvolvimento Econômico; ii) Gestão Universitária; iii) Marketing e Estratégia nas Organizações; iv) Organizações e Sociedade e v) Produção e Desenvolvimento.

Em relação às revistas científicas na área de Administração vinculadas a universidade, destaca-se a Revista de Ciências da Administração (RCA), com estrato Qualis B1 e a Revista Gestão Universitária na América Latina (GUAL), com estrato Qualis B2.

#### 4.4 UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL)

Com base nas informações dispostas no site institucional da UNISUL, a Universidade possui o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) o qual é constituído pelo curso de Mestrado Acadêmico em Administração, com conceito CAPES 4.

O curso tem por objetivo desenvolver nos discentes o potencial de compreensão da complexidade inerente a contextos de mudanças, características contemporâneas, assim como, desenvolver a capacidade de formular e desenvolver estratégias com o intuito de possibilitar que as organizações obtenham os melhores desempenhos nas suas áreas de atuação. A respeito do período, o curso tem duração mínima de 18 meses e máxima de 24 meses.

No que tange à área de concentração e linhas de pesquisa, está situado na área: Desempenho e Inovação de Organizações, a qual é dividida em duas linhas de pesquisa: i) Desempenho Organizacional e

ii) Inovação e Sociedade. Além disso, possui a Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios com estrato B3 no Qualis Capes.

#### 4.5 UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ (UNIVALI)

Com base nas informações dispostas no site institucional da UNIVALI, a universidade possui na área de Administração o Programa de Pós-Graduação em Administração, com os cursos de mestrado e doutorado ambos na modalidade acadêmica, conceito CAPES 5.

O curso de Mestrado Acadêmico em Administração iniciou suas atividades no ano de 2003. Tem como visão ser reconhecido na comunidade científica e na sociedade em geral, pela sua excelência em formar docentes e pesquisadores na Ciência da Administração, cujos interesses estejam em consonância com o intrínseco relacionamento entre as organizações e as necessidades da sociedade.

Possui como objetivo formar mestres capazes de contribuir na construção do conhecimento na Ciência da Administração, por meio de estudos e pesquisas sobre a gestão de organizações, levando-se em consideração o papel destas na sociedade e os efeitos sociais das práticas administrativas.

Com relação ao período do curso, cada aluno deverá cursar, no mínimo, trinta créditos, dos quais treze são destinados às disciplinas obrigatórias, onze às disciplinas eletivas e seis créditos referentes à dissertação.

Especificamente no curso de doutorado, o período consiste em 36 créditos de disciplina e 12 da tese, num total de 48 créditos. O programa mantém sua área de concentração em Estratégia, Gestão e Sociedade, a qual está dividida em três linhas de pesquisa: i) Estratégia nas Organizações; ii) Tecnologias de Gestão e iii) Sustentabilidade, Organizações e Sociedade. Além disso, possui a Revista Alcance com estrato B2 no Qualis Capes.

#### 4.6 ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico é realizada a caracterização dos entrevistados, resgatam-se os objetivos específicos definidos para a pesquisa e apresentam-se as análises para cada objetivo diante das informações geradas. A partir deste levantamento, efetua-se uma síntese analítica em consonância com o objetivo geral deste estudo.

#### 4.6.1 Caracterização dos entrevistados

Em cada programa ocorreu entrevista com um representante da coordenação. Em cinco programas o entrevistado foi o coordenador e em dois, ambos da UFSC, o entrevistado foi o chefe de expediente, responsável, entre outras atribuições, pelas atividades administrativas do programa. No Quadro 15, apresentam-se características detectadas em cada entrevista.

Quadro 15 - Caracterização dos representantes de Programa.

Instituição	Entrevistado	Atuação no Programa	Descrição de Envolvimento com o tema Evasão	Visão sobre Abordagem do tema na Pós-Graduação em nível Nacional
FURB Programa Acadêmico	Coordenador	2,5 anos	<b>Graduação:</b> Atuação na coordenação de planejamento da FURB como Coordenador de Planejamento da Instituição. Entre as atividades, elaboração de um instrumento de diagnóstico da razão das evasões ou do potencial de evasão; <b>Pós-Graduação:</b> Envolvimento nos aspectos de procedimentos administrativos realizados no programa.	"Na pós-graduação eu não tenho conhecimento nem que seja abordado. Eu acredito que a evasão no <i>Stricto Sensu</i> nunca foi verificada como sendo um problema. Não é uma coisa que é vista. Embora a evasão da graduação é vista muito fortemente, a da pós-graduação não é vista como sendo um problema ou eu acredito que nem se saiba que isso é um problema. Não há esse tipo de avaliação. Não se verificou que isso (evasão) seria um problema. Pode ser que não existe esse problema, que seja baixo. Pode ser que exista, mas ninguém viu".
UESC Programa Acadêmico	Coordenador	2 anos	Envolvimento nos aspectos de procedimentos administrativos realizados no programa; Confecção de Artigos sobre o tema.	"Eu não vejo muita discussão sobre isso. Eu não vejo porque eu não vou atrás talvez. Eu vejo na graduação. Inclusive na graduação, com ações afirmativas, a preocupação com evasão é muito mais forte. Eu até me assustei com os dados. Começamos a analisar os dados do quanto que tem de evasão na graduação de EAD. Na Pós-graduação, eu particularmente não tenho visto". <b>Divulgação e Sistematização dos dados:</b> "Não vejo. Inclusive eu não vejo isso como sendo uma avaliação. Faz parte da avaliação da CAPES no sentido de você dizer quantos entraram e quantos saíram do programa. Tem uma métrica. Divulgação é nesse sentido. A divulgação que o coordenador vai ver, ela está na avaliação que faz todo ano. A cada 4 anos nós recebemos o relatório, e você vai dizer muito bom, bom ou regular, naquele requisito de alunos que entram e alunos que defendem. Só que isso pode ser que não tenha uma evasão. Pode ser que o aluno tenha passado o ano. Pode ser que não tenha defendido naquele período. Pode ser que tenha tido algum problema e ele suspendeu, trancou, fez prorrogação e isso não é necessariamente uma evasão".
UESC Programa Profissional	Coordenador	6 anos	Envolvimento nos aspectos de procedimentos administrativos realizados no programa; Confecção de Artigos sobre o tema.	"Isso é uma coisa curiosa. Não se discute habitualmente isso. Tem pouca informação. Um ou outro artigo eu até vi, mas artigos a respeito da evasão na EAD. A evasão na pós <i>Lato Sensu</i> e na EAD de graduação e nos cursos técnicos assume proporções gigantescas".

Continua

## Conclusão

UFSC Programa Acadêmico	Chefe de Expediente	6 anos	Envolvimento nos aspectos de procedimentos administrativos realizados no programa.	<p>*O que eu vejo, ouço, principalmente da parte dos professores, coordenadoras, a preocupação maior é sobre a CAPES, Agência de fomento do governo federal que investe na pós-graduação, como a CAPES vê a situação da evasão. Eu vejo que a preocupação não é nem tanto com a evasão, mas de que forma a CAPES vê a evasão nos programas, como avalia*.</p> <p><b>Divulgação e Sistematização dos dados:</b> "A forma como outros programas fazem e como a CAPES divulga ou não esse tipo de informação eu desconheço".</p>
UFSC Programa Profissional	Chefe de Expediente	2,5 anos	Envolvimento nos aspectos de procedimentos administrativos realizados no programa; Participação de Palestras; Leitura de Artigos.	<p>"Nós não temos números. Pelo menos não é divulgado números de evasão na pós-graduação, nível CAPES nessa área. Recentemente, uns 3, ou 4 meses eu assisti uma palestra da Elaine Brito, coordenadora da área de administração pública e de empresas, contábeis e turismo. E em relação a isso, os programas normalmente desligam poucos alunos. De todos os alunos ingressantes, se persistirem, concluem o mestrado. E naquela oportunidade a Elaine Brito disse, que dentro de uma normalidade estatística é saudável ou é compreensível que os professores reprovem alunos ou desliguem alunos, dentro de uma média estatística. Aqui no nosso programa nós temos poucos casos de desistência. A gente tem poucos casos de desligamento compulsório ou Poucos casos de desligamento por desistência. A nível nacional, não vejo como um problema como na graduação".</p> <p><b>Divulgação e Sistematização dos dados:</b> "Não é divulgado e não é tratado. O relatório de avaliação da CAPES ela não trabalha com evasão. Ela trabalha com egresso, ela computa publicações e trabalhos de discentes e egressos, mas não é trabalhado com o quantitativo de evadidos. O que se tem é um quantitativo de titulados pelo total de alunos do programa".</p>
UNISUL Programa Acadêmico	Coordenador	5 anos	Envolvimento nos aspectos de procedimentos administrativos realizados no programa.	<p>"Eu não vejo ser abordado nas reuniões ou nos grupos. Participo sempre das assembleias da ANPAD que engloba todos os coordenadores dos programas, nunca se levantou esta como uma questão importante para os programas. Eles estão mais preocupados em atender aos quesitos e indicadores da CAPES do que outra coisa. Acho que ainda não se atribuiu uma importância significativa para isso. Talvez nas universidades públicas possa ser um fenômeno mais importante, mas nas privadas comunitárias eu não vejo como uma coisa muito forte. Não tenho informações sobre contingentes de evasão do <i>Stricto Sensu</i>".</p>
UNIVALI Programa Acadêmico	Coordenadora	2 anos	Envolvimento nos aspectos de procedimentos administrativos realizados no programa.	<p><b>Sistematização de dados:</b> "É feito, porque você tem que mandar para a CAPES. Todo ano você preenche o relatório SUCUPRA e lá no relatório você tem alunos que entraram e alunos que saíram do programa".</p> <p><b>Divulgação:</b> "É um dado que não tem um interesse de mídia. É muito mais um interesse da Instituição e do órgão regulador. Quem quiser, no SUCUPIRA você pode acompanhar os dados. Mas não é um dado que é feita uma propaganda (...)".</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas entrevistas junto ao representante de cada programa.

Observa-se um período significativo de atuação no programa por parte dos entrevistados, o que pressupõe que possuem interação e conhecimento dos processos desenvolvidos no programa, sobretudo, em relação ao processo de evasão discente. Quatro dos entrevistados evidenciam ter em torno de dois anos de experiência e três dos entrevistados afirmam manter atuação direta com o programa em torno de 5 a 6 anos.

Em geral, o envolvimento com o tema da evasão ocorre em virtude dos procedimentos administrativos realizados no programa. Alguns ainda ultrapassam essa interação, com a leitura de artigos e participação de palestra proferida sobre o tema. Em relação à percepção de abordagem do tema no âmbito da pós-graduação em nível nacional, o

contexto segue o encontrado na literatura, ou seja, a percepção de que esta temática não é abordada em nível de pós-graduação, assim como é falho o gerenciamento, a sistematização e a divulgação dos dados de evasão discente (DAVOK; BERNARD, 2016; BAGGI; LOPES, 2011; SOUSA *et al.*, 2003).

De acordo com os entrevistados, não há divulgação e sistematização dos dados. O que pode ser associado às informações de evasão, são os registros realizados pelas IES na plataforma Sucupira, referente aos ingressos e titulados, mas que não contemplam dados de evasão. Em pesquisa ao sítio da plataforma Sucupira<sup>42</sup>, percebe-se a existência dos campos para contabilizar os discentes desligados e que abandonaram o programa. Contudo, a disponibilidade de consulta é somente para o ano de 2017. Os dados históricos contemplam o período de 2013 a 2016 e ficam dispostos no site da CAPES<sup>43</sup> em planilhas de Excel.

#### 4.6.2 Estudantes desistentes no período 2007-2017

A respeito dos alunos que abandonaram o programa, ilustra-se na Tabela 9 o quantitativo inerente a cada instituição, assim como o registro de ingressantes no período 2007-2017.

Tabela 9 - Registro de discentes ingressantes e desistentes no período de 2007 - 2017.

Discentes IES	FURB Programa Acadêmico	UDESC Programa Acadêmico	UDESC Programa Profissional	UFSC Programa Acadêmico	UFSC Programa Profissional	UNISUL Programa Acadêmico	UNIVALI Programa Acadêmico	TOTAL
Ingressantes	292	134	224	414	228	168	319	1779
Desistentes	48	10	29	17	9	10	30	153
% Desistentes em relação aos Ingressantes	16,44%	7,46%	12,95%	4,11%	3,95%	5,95%	9,40%	8,60%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados recebidos pela coordenação dos programas em estudo.

<sup>42</sup> Consulta poderá ser realizada no link:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/fluxoDiscente/listaFluxoDiscente.jsf>>.

<sup>43</sup> Consulta poderá ser realizada no link:

<<https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset?groups=avaliacao-da-pos-graduacao>>.

Diante destes dados, percebe-se que a FURB possui em média, aproximadamente cinco estudantes desistentes ao ano. O programa de pós-graduação da UNIVALI e o programa profissional da UDESC possuem em torno de três ocorrências de abandono ao ano. O programa acadêmico da UFSC, possui em média, aproximadamente 2 desistentes ao ano. Os demais programas possuem, em média, aproximadamente uma desistência por ano. Comparando o número de ingressantes no período em análise, a FURB possui o maior índice de abandono entre os programas, com 16,44%. Já a UFSC, com seu programa profissional e acadêmico, apresenta o menor índice com aproximadamente 4% de abandono. Apesar de a primeira impressão representar um número baixo entre os programas do estudo, destaca-se que não estão considerados os estudantes que evadem decorrente de desligamento efetuado pelo programa, cujo impacto seria maior na consolidação deste percentual.

Estima-se que no ano de 2016, em nível nacional, aproximadamente 30% do total de ingressantes na pós-graduação, evadiram dos programas. Se ampliar o recorte temporal para 2000 a 2016, o índice de evasão aumenta para aproximadamente 38,5% (FERNANDES, *et al.*, 2017).

Além deste contexto, conforme relatos de representantes de programas durante as entrevistas, ressalta-se que as vagas oferecidas também são poucas, o que consolida um processo seletivo acirrado entre os interessados a ingressar nos programas. Portanto, buscar a redução do índice de evasão consiste em melhorar o aproveitamento das vagas disponíveis, mormente estas em que há financiamento com recurso público.

Dessa maneira, torna-se importante desenvolver ações que visem evitar o processo de abandono, a fim de, entre outros objetivos, alcançar os resultados almejados no tocante à formação. Também para impedir que o índice de evasão aumente ao longo do tempo, visto que o controle do ambiente, por meio de procedimentos estruturados, pode contribuir para a redução da deserção. Ao longo dos tópicos seguintes, aprofunda-se a discussão destas questões. No que tange ao perfil dos respondentes, apresenta-se na Tabela 10 a IES de origem, o gênero e a modalidade do curso.

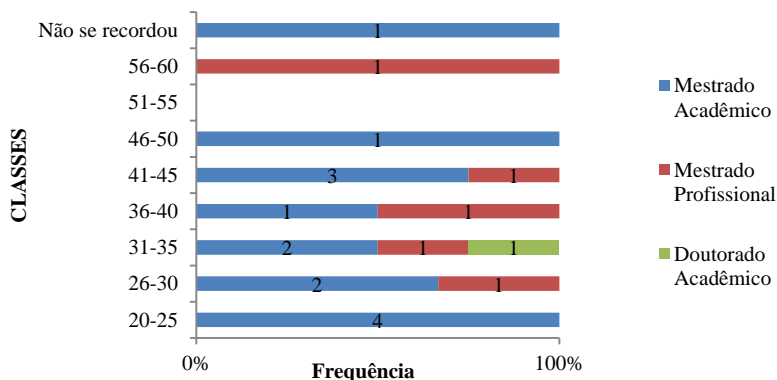
Tabela 10 - Características dos desistentes dos programas em estudo que responderam o questionário.

IES	Respondentes	Mestrado	Doutorado	Acadêmico	Profissional	Masculino	Feminino
FURB	4	4	0	4	0	4	0
UDESC Acadêmico	2	2	0	2	0	2	0
UDESC Profissional	3	3	0	0	3	2	1
UFSC Acadêmico	4	3	1	4	0	2	2
UFSC Profissional	2	2	0	0	2	1	1
UNISUL	0	0	0	0	0	0	0
UNIVALI	5	5	0	5	0	4	1
TOTAIS	20	19	1	15	5	15	5

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Vinte estudantes responderam a pesquisa por meio do questionário *online*. Dentre estes, quatorze eram da modalidade de Mestrado Acadêmico, cinco do Mestrado Profissional e um do Doutorado Acadêmico. A IES com maior retorno de alunos respondentes foi a UNIVALI com cinco estudantes. Já a instituição que apresentou o menor retorno foi a UNISUL, sem resposta de discentes. Esta IES, no entanto, permaneceu na pesquisa, por causa dos dados qualitativos obtidos junto ao representante do programa. No Gráfico 11, apresenta-se a faixa etária dos estudantes que responderam ao questionário.

Gráfico 11 - Idade dos discentes desistentes no período de evasão.



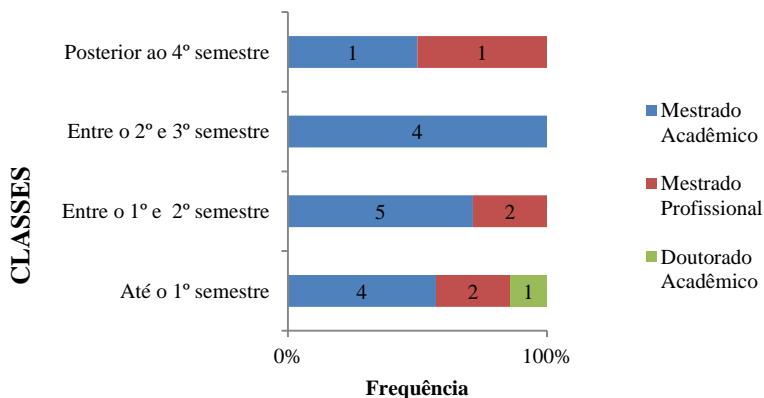
Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.



Observa-se que não houve concentração de abandono em uma faixa etária específica, assim como na pesquisa de Sousa *et al.* (2003). No grupo de estudantes mais novos, de 20-25 anos, a evasão se deu em programas acadêmicos. Aspecto este, que pode estar atrelado ao fato do ingresso ocorrer logo após a graduação e ausência de conhecimento do *habitus* da pós-graduação ou ausência de planejamento de vida, ocasionando mudança de objetivos pessoais ao longo do curso (TINTO, 1975; 1989) ou até mesmo na dificuldade de integração, tanto sob a perspectiva do indivíduo (MAROCO *et al.*, 2016; MASSI; VILLANI, 2015) como na perspectiva da IES (DAVIDSON; WILSON, 2016).

Já na modalidade profissional, observa-se que cada um dos cinco estudantes que desistiram, enquadraram-se em uma faixa etária específica. O mais novo, com 29 anos, ficou na faixa etária 26-30, e os outros quatro discentes, ocuparam faixas etárias posteriores. No Gráfico 12, demonstra-se o semestre de ocorrência da evasão.

Gráfico 12 - Semestre de ocorrência da evasão por desistência nos programas em estudo.

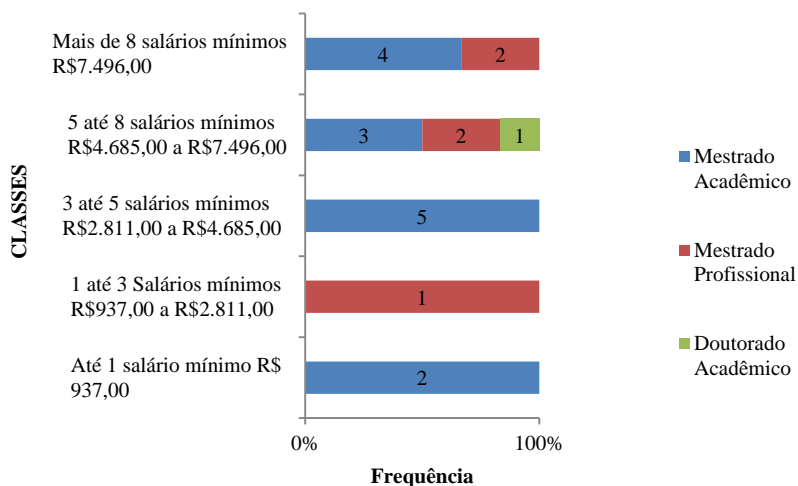


Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Diante deste gráfico, detecta-se um contexto similar ao da teoria, no qual a maioria das desistências ocorre no primeiro ano do curso, visto que dos respondentes, quatorze desistiram do programa logo no primeiro ano. De acordo com Silva (2013), o risco de evasão é maior no início do período e vai decaindo ao longo do tempo, com maior amplitude de evasão entre o primeiro e segundo semestre.

Para Tinto (1989), o primeiro ano, especialmente no segundo semestre, é o período em que normalmente acontece a maior parte do abandono estudantil. Além disso, a evasão está vinculada a decisões voluntárias, ou seja, não ao fracasso estudantil. Pode estar relacionada também a dificuldade de interação social com os demais acadêmicos do curso e a dificuldade de adaptação ao *habitus* da pós-graduação. No gráfico a seguir, apresenta-se a renda bruta dos desistentes que responderam ao questionário.

Gráfico 13 - Renda bruta dos discentes desistentes no período da evasão.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

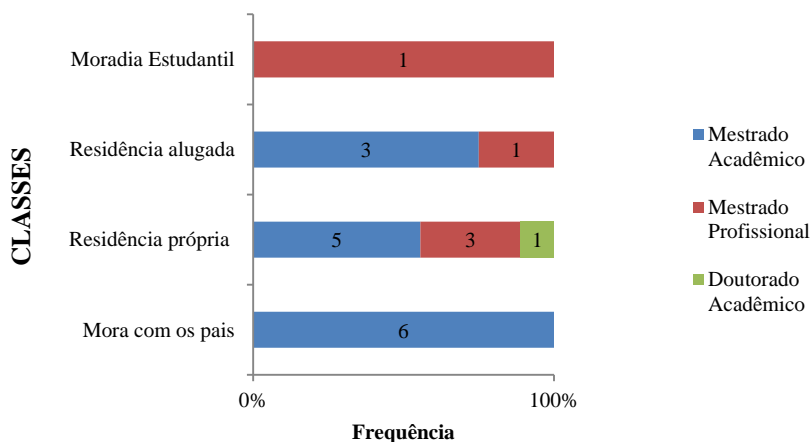
Com relação à renda bruta, somente dois estudantes tinham renda inferior a 1 salário mínimo (R\$ 937,00) e um discente com salário entre R\$ 937,00 e R\$ 2.811,00. Cinco estudantes possuíam renda bruta entre R\$ 2.811,00 e R\$ 4.685,00 e doze estudantes possuíam renda bruta superior a R\$ 4.500,00.

Diversos casos de evasão são justificados pela dificuldade financeira, falta de incentivo ou falta de suporte financeiro ao discente. No entanto, Silva Filho *et al.* (2007) evidenciam que essa resposta é uma simplificação, visto que, na maioria das vezes, um conjunto de outros aspectos, como integração, adaptação, atendimento da

expectativa do aluno é o que desestimula o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro para conclusão do curso.

Em complemento ao aspecto financeiro, outro fator aponta a pouca influência deste indicador, conforme pode ser verificado no Gráfico 14, quanto à situação de moradia dos estudantes no período de evasão do programa.

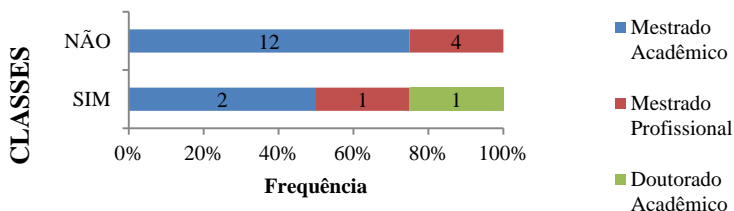
Gráfico 14 - Situação de moradia dos discentes desistentes no período da evasão.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Detecta-se que 16 estudantes não tinham custos com aluguel. Destes, seis moravam com os pais, nove possuíam casa própria e um indivíduo era beneficiário de moradia estudantil. Somente quatro discentes arcavam com esse tipo de despesa. Contudo, vale destacar que o estudante beneficiado com a moradia estudantil, não logrou êxito para conclusão do curso, apesar de os auxílios estarem associados com maior probabilidade de se formar (DECLOU, 2016) ou pelo fato de a ausência de auxílio, contribuir com o aumento da evasão (PLATT NETO *et al.*, 2008). No gráfico 15, ilustra-se sobre a mudança de cidade para cursar o programa.

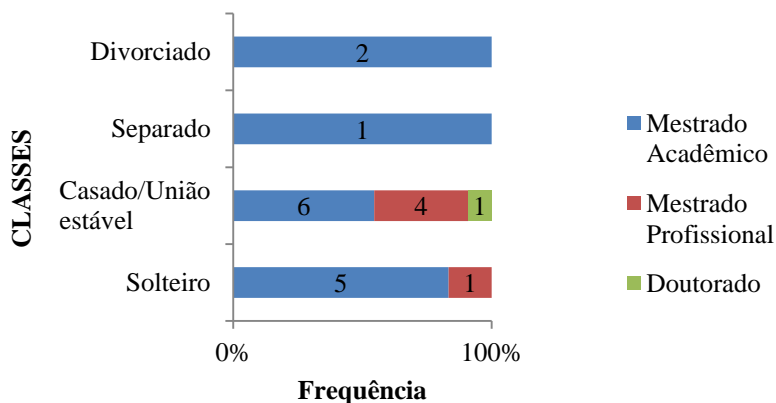
Gráfico 15 - Registro dos discentes desistentes que mudaram de cidade para cursar o programa.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Dezesseis dos evadidos residiam na mesma região onde estava localizado o programa. Três dos desistentes tiveram que mudar de região para cursar o programa e um representa o estudante de doutorado, o qual passou no programa na cidade onde residia e em outra cidade fora de sua região e, assim, optou por cursar o programa onde morava. A despeito de a maioria possuir residência própria e, possivelmente, não possuir gastos com aluguel, não foi uma característica suficiente para contribuir que estes desistentes permanecessem no programa. No Gráfico 16, ilustra-se o estado civil dos respondentes.

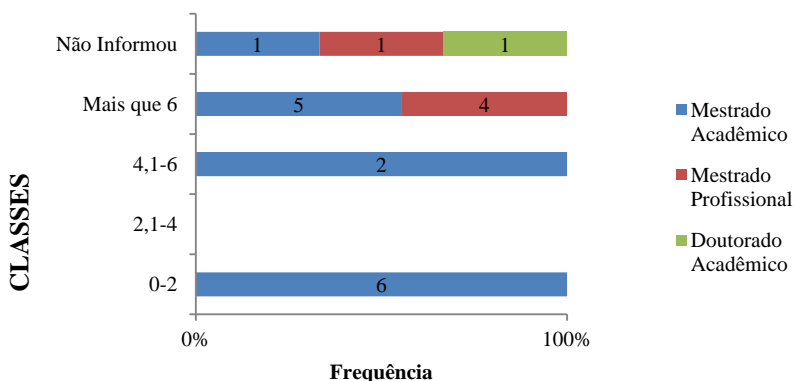
Gráfico 16 - Estado Civil dos discentes desistentes no período da evasão.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Percebe-se que onze estudantes eram casados ou viviam em união estável. Seis eram solteiros, um era separado e dois eram divorciados. Esses dados parecem estar consoantes ao encontrado na literatura, nos quais alunos casados apresentam maior probabilidade de evadir do que em outras situações de estado civil (FURTADO; ALVES, 2012) em virtude da concepção de que cuidar de uma família requer quantidades substanciais de tempo (DECLOU 2016). No Gráfico 17, verifica-se a respeito do intervalo entre a última formação e o ingresso na pós-graduação.

Gráfico 17 - Intervalo em anos entre a última formação (graduação/pós) e ingresso no programa em que desistiu.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Detecta-se que seis estudantes possuem intervalo de 0 a 2 anos entre a última formação e o ingresso na pós-graduação. Já os demais, com exceção de três estudantes que não responderam, foram enquadrados no intervalo maior do que 4 anos, dois ocuparam o intervalo de 4,1 a 6 e nove estudantes possuíam um intervalo maior do que 6 anos. Esse aspecto converge com o que foi verificado na fundamentação teórica, sobretudo em relação à probabilidade de permanecer e se titular conforme menor for o tempo entre a saída da graduação e o ingresso na pós-graduação (SOUSA *et al.*, 2003). Na Tabela 11, a evasão é apresentada e relacionada com ocorrências de cancelamento e de trancamento de matrícula, considerando os respondentes da pesquisa.

Tabela 11 - Conclusão, cancelamento, ingresso e trancamento de matrícula na graduação e pós-graduação.

Características Gerais	Cancelou Matrícula em Curso de Graduação		Cancelou Matrícula em Curso de Pós-Graduação	Antes do Ingresso nesta Pós, tentou o ingresso em outra			Antes da Evasão, Trancou matrícula no programa	Concluiu posteriormente o curso em outra Instituição
	1 ocorrência	2 ocorrências	1 ocorrência	1 ocorrência	2 ocorrências	3 ocorrências	1 ocorrência	1 ocorrência
Mestrado Acadêmico	4	4	2	3	0	0	1	1
Mestrado Profissional	0	0	0	2	0	1	0	0
Doutorado Acadêmico	0	0	0	0	1	0	0	1
<b>TOTAIS</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

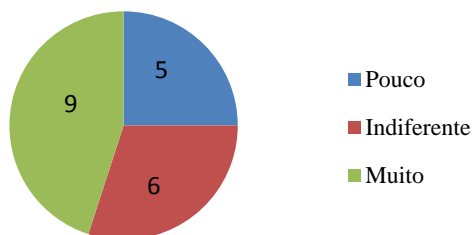
Diante desta tabela, algumas informações a destacar se referem ao cancelamento da matrícula. Oito dos desistentes cancelaram matrícula na graduação. Destes, quatro chegaram a cancelar duas vezes, aspecto que sugere refletir a possibilidade de influência deste acontecimento para o aumento da probabilidade de evasão. Consoante dados da pesquisa de Furtado e Alves (2012), alunos que já abandonaram um curso superior apresentam maior probabilidade de evasão do que àqueles que não tenham registro de cancelamento de matrícula na graduação. Considerando a pós-graduação, dois estudantes trancaram matrícula, o que aparenta não haver relação significativa para a evasão.

A respeito da tentativa de ingresso em outra pós-graduação antes do ingresso no programa em que evadiu, cinco estudantes registraram ao menos uma ocorrência, um discente duas ocorrências e um respondeu três tentativas de ingresso em outra pós-graduação. São sete estudantes com registro de tentativa de ingresso em outra pós-graduação, o que sugere existir uma relação entre tentativas de ingresso sem êxito e a evasão discente.

Referente a trancar matrícula antes de abandonar o programa, um mencionou que trancou matrícula. Por se tratar de um caso isolado, aparentemente, não há relação entre trancar matrícula e evadir do programa posteriormente. E dois estudantes concluíram o curso posteriormente em outra IES.

No Gráfico 18, ilustra-se o nível de conhecimento que os respondentes afirmaram possuir em relação ao programa do qual evadiram antes do ingresso no mesmo.

Gráfico 18 - Nível de conhecimento sobre o programa antes de ingressar no mesmo.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Entre os 20 participantes, percebe-se que pelo menos quatorze possuíam algum conhecimento prévio sobre o programa em que ingressou. Destes, nove tinham muito conhecimento o que pressupõe saber informações básicas como o objetivo do programa, as demandas existentes, o nível de exigência e as diretrizes gerais de funcionamento do programa. Tal característica parece corroborar para a permanência no curso e para a não ocorrência da evasão (CROSLING *et al.*, 2009), visto que o desconhecimento prévio é um forte aspecto para influenciar a evasão (BIAZUS, 2004).

No entanto, mais a frente neste trabalho, será possível verificar que foram evidenciados como aspectos influenciadores da evasão, características que não condizem com essa percepção dos estudantes, por exemplo: i) trabalhar para se sustentar financeiramente (muita influência: onze e pouca influência: dois); ii) gastos com mensalidade e taxas de matrícula (muita influência: oito e pouca influência: um); iii) falta de tempo para os estudos no programa (muita influência: oito e pouca influência: três).

Isto pode estar atrelado a dois contextos: i) estudante achar que sabia, mas na prática, não possuía as informações mínimas de funcionamento do programa ou, ii) a IES criar expectativas além do alcançável ou expectativas equivocadas, entre outros fatores, sobre as condições do ambiente e do funcionamento do programa. Contexto que influencia o estudante a obter um sentimento de decepção ao longo do curso, possuir dificuldade de adaptação e problemas na interação com demais discentes. Estes aspectos podem culminar em isolamento e, conseqüentemente, impactar para o abandono do curso (TINTO, 1989).

Além dos dados gerais para qualificação do perfil dos estudantes, as perguntas buscaram detectar o contexto em duas vertentes principais: i) aspectos influenciadores da evasão discente e ii) ações da IES para a gestão do abandono estudantil. Nos próximos dois tópicos, serão apresentados os dados obtidos e os resultados em relação a esses fatores, com base em duas lentes: discentes e docentes.

#### 4.6.3 Aspectos influenciadores do fenômeno da evasão discente

A respeito do questionário respondido pelos 20 desistentes, foram apresentadas questões relacionadas à dimensão interna e à dimensão externa à IES, cada uma subdividida em três grupos, conforme descrito a seguir.

##### DIMENSÃO INTERNA

**Interação com docentes e processos pedagógicos:** Com sete aspectos inerentes a este grupo, apresenta-se na Tabela 12 o grau de influência destes aspectos para a ocorrência da evasão, de acordo com a resposta dos desistentes.

Tabela 12 - Interação com docentes e processos pedagógicos.

ASPECTOS	0	1-2	3	4-5	Totais
Interação com docentes e processos pedagógicos	Não se aplica	Pouca Influência	Indiferente	Muita Influência	
Pouca motivação dos professores	10	7	2	1	20
Impontualidade dos professores	12	7	0	1	20
Falta de respeito de professor com aluno	14	2	2	2	20
Excesso de material para leitura	7	5	4	4	20
Falta de Apoio do orientador no trabalho de conclusão do programa	11	4	3	2	20
Didática Ineficiente de professores	9	9	0	2	20
Dificuldade no contato com orientador	9	6	1	4	20

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Dentre as variáveis apresentadas em relação à interação com docentes e os processos pedagógicos, verifica-se que todas possuem alguma influência para a ocorrência da evasão. A variável destacada com muita influência foi o excesso de material para leitura e dificuldade de contato com orientador, ambas com quatro apontamentos. Nessa



linha, observa-se que a exigência exacerbada em disciplinas pode influenciar para ocorrência do abandono da referida disciplina e do próprio curso (PLATT NETO *et al.*, 2008).

Quanto ao orientador, trata-se de um elemento fortemente abordado na literatura. O professor orientador é considerado fundamental na estratégia de minimizar a evasão discente (ANDRIOLA *et al.*, 2006). Além de fornecer informações à coordenação do programa, auxilia o discente em possíveis dificuldades durante o curso (MORALES *et al.*, 2005), principalmente nos aspectos motivacionais e outros relacionados às emoções. Dessa maneira, sua forma de atuação pode influenciar o discente a permanecer ou abandonar o curso (DEVOS *et al.*, 2016).

Já a variável destacada como pouco influente no processo de evasão, foi a didática ineficiente de professores, com nove apontamentos. O mesmo número de respostas considerou como um aspecto que não se aplica ao seu contexto.

Importante mencionar a variável referente à falta de respeito de professor com alunos, na qual a maioria dos indivíduos (quatorze) considerou como um fator que não se aplica, dois estudantes foram indiferentes e dois perceberam pouca influência. Dois responderam a opção muita influência, o que aparenta ser reflexo de algum caso isolado. Na abordagem teórica não foram encontradas pesquisas que mencionam esse atributo com representatividade para influenciar na evasão discente.

**Aspectos institucionais:** Com três aspectos inerentes a este grupo, apresenta-se na Tabela 13 o grau de influência destes aspectos para a ocorrência da evasão, de acordo com a resposta dos discentes.

Tabela 13 - Aspectos institucionais.

ASPECTOS INSTITUCIONAIS	0	1-2	3	4-5	Totais
	Não se aplica	Pouca Influência	Indiferente	Muita Influência	
Aspectos inadequados das salas de aula (físicos, didáticos, recursos audiovisuais)	11	7	1	1	20
Ausência de infraestrutura extraclasse (espaços para estudo, sala de informática, biblioteca, laboratórios)	12	7	0	1	20
Problemas de segurança no campus e/ou arredores	14	5	1	0	20

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Em relação às três variáveis apresentadas na tabela, a maioria dos respondentes considerou que não se aplicam em seu contexto. Onze responderam não se aplica para “Aspectos inadequados das salas de aula”; doze responderam para “Ausência de infraestrutura extraclasse”; e quatorze para “Problemas de segurança no campus e/ou arredores”.

Foram sete apontamentos de pouca influência para “Aspectos inadequados das salas de aula (físicos, didáticos, recursos audiovisuais)”. Apesar de ser pouco influente para estes respondentes, em outras pesquisas configurou um elemento que mais influenciou para a evasão, o que sugere ser interessante, às IES que não tenham disponibilidade de boa estrutura em salas de aula, investirem nesse aspecto, a fim de minimizar a probabilidade de evasão (ANDRIOLA *et al.*, 2006; BIAZUS, 2004).

Sete respostas como pouco influente para “Ausência de infraestrutura extraclasse (espaços para estudo, sala de informática, biblioteca, laboratórios)”, aspecto mencionado por (CUNHA *et al.*, 2016) como possível influenciador da evasão, porém não identificado em outras pesquisas, provavelmente pela instituição ter essa infraestrutura e não representar aspecto significativo aos participantes de pesquisa.

Cinco apontamentos em relação a problemas de segurança no campus e/ou arredores. Apesar deste aspecto não ser mencionado de forma representativa na abordagem teórica consultada, houve menção a este respeito na pesquisa da UFPE (2016), o qual foi citado pelos estudantes como pouco influente para a evasão.

Houve somente um apontamento de muita influência para “Aspectos inadequados das salas de aula” e “Ausência de infraestrutura extraclasse”, possivelmente atrelado a alguma ocorrência específica.

**Aspectos acadêmicos:** Com 10 variáveis inerentes a este grupo, apresenta-se na Tabela 14 o grau de influência destes aspectos para a ocorrência da evasão, de acordo com a resposta dos desistentes.

Tabela 14 - Aspectos acadêmicos.

Aspectos Acadêmicos	0	1-2	3	4-5	Totais
	Não se aplica	Pouca Influência	Indiferente	Muita Influência	
Disciplinas ofertadas em horários inadequados	8	4	2	6	20
O programa não atendeu as expectativas geradas antes da matrícula	10	5	0	5	20
Conteúdo de disciplina (s) não condizente com o plano de ensino	11	8	0	1	20
Pré-requisitos rígidos para formação no programa	10	7	2	1	20
Ausência de ações visando promover integração com alunos do programa	11	6	2	1	20
Ausência de disciplina que oriente a confecção e início do projeto/trabalho para conclusão do programa	11	5	1	3	20
Critérios inadequados de avaliação discente	9	7	2	2	20
Falta de articulação entre teoria e prática	8	5	2	5	20
Ausência de atividade remunerada na IES (monitorias, pesquisa científica junto a professores, por ex.).	12	4	1	3	20
Projeto de pesquisa cujo tema não desperta interesse	9	2	2	7	20

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Observa-se que todos os aspectos mencionados exerceram grau de influência para o abandono do curso. Alguns com maior e outros com menor intensidade. A respeito dos aspectos que exerceram muita influência, sete estudantes destacaram “Projeto de pesquisa cujo tema não desperta interesse”. Este é um aspecto que é identificado na teoria como influente da evasão, visto que, um projeto de pesquisa cujo tema desperte interesse do estudante, reduz a probabilidade de o mesmo experimentar sentimentos de angústia e depressão, conseqüentemente, minimizando as chances de evasão (DEVOS *et al.*, 2016).

Este aspecto pode desencadear outros problemas, por exemplo, ausência de foco no tema, dificuldade na confecção do trabalho final (MORALES *et al.*, 2005) e na definição do problema de pesquisa (DUBS, 2005). Inclusive o abandono na etapa da confecção do trabalho final, mesmo com todos os demais requisitos do programa já completados (LEIJEN *et al.*, 2016; SOUSA *et al.*, 2003).

Seis estudantes mencionaram como muito influente o aspecto “Disciplinas ofertadas em horários inadequados”. O horário também é

mencionado como influente em outras pesquisas, como a realizada por Souza (1999) e na UFPE (2016), porém, sob enfoque de abandono na graduação.

Cabe resgatar o nível de conhecimento do programa, no qual quatorze indivíduos responderam que possuíam conhecimento sobre os procedimentos e funcionamento. Presume-se que saibam como é definida a grade de horário das disciplinas do programa, pelo fato de se tratar de um elemento fundamental para o planejamento de suas demais responsabilidades além do curso. Este assunto será abordado de forma mais específica no tópico de síntese analítica.

E cinco estudantes apontaram dois aspectos como muito influente, a saber: i) Falta de articulação entre teoria e prática. Variável também observada como influente na pesquisa de Souza (1999); e ii) O programa não atendeu as expectativas geradas antes da matrícula. Este aspecto é detectado por Biazus (2004) como elemento que mais influenciou na desistência de curso, em sua dimensão externa de análise.

Tinto (1989) também menciona este aspecto, destacando que a IES necessita criar expectativas precisas e realistas no que diz respeito ao contexto institucional. Pois, ao longo do curso, caso o discente não sinta o atendimento daquilo que lhe foi estimulado a compreender que receberia, os estímulos não terão mais eficácia e este cenário implicará no aumento da probabilidade de desistência (DAVIDSON; WILSON, 2016; SANTOS *et al.*, 2011).

Três respondentes mencionaram dois aspectos como muito influentes para ocorrência da evasão:

i) Ausência de atividade remunerada na IES (monitorias, pesquisa científica junto a professores, por exemplo). O aspecto laboral demonstra ser um dificultador na permanência do discente no programa, pelo fato de constituir uma atividade fora da IES na maioria das vezes. Contexto que distancia o aluno da convivência acadêmica, além de ampliar sua carga de responsabilidades e dificultar o foco nos estudos.

ii) Ausência de disciplina que oriente a confecção e início do projeto/trabalho para conclusão do curso. Fator retratado na teoria, sobretudo com o planejamento de uma estrutura curricular que contemple espaços para discussão do projeto, ação que pode contribuir para o discente obter melhor desempenho na confecção do trabalho final (SOUSA *et al.*, 2003). Nessa linha, poderia minimizar também os impactos inerentes à evasão decorrente da não entrega do trabalho final em virtude da dificuldade de confecção do mesmo (DEVOS *et al.*, 2016; LEIJEN *et al.*, 2016; MORALES *et al.*, 2005; DUBS, 2005; SOUSA *et al.*, 2003), pelo fato de proporcionar subsídios específicos em apoio ao

desenvolvimento e condução da pesquisa. Além de contribuir com as funções do orientador em relação ao seu orientando.

Dentre os aspectos destacados com pouca influência para a evasão, oito estudantes citaram “Conteúdo de disciplina (s) não condizente com o plano de ensino”; Sete mencionaram: i) Critérios inadequados de avaliação discente; e ii) Pré-requisitos rígidos para formação no programa. E seis estudantes evidenciaram “Ausência de ações visando promover integração com alunos do programa”.

O aspecto “Critérios inadequados de avaliação discente”, também recebeu dois apontamentos como muito influente e os demais citados receberam um apontamento como muito influente, o que sugere se tratar de casos isolados. Considerando que houve fatores apontados como pouco influentes, parecem existir problemas inerentes a estes aspectos, porém, sem afetar significativamente os indivíduos.

A despeito de ser qualificado como pouco influente na evasão discente, cabe ilustrar o aspecto “Ausência de ações visando promover integração com alunos do programa”, em virtude da ampla abordagem teórica a esse respeito. De acordo com as evidências de Baggi e Lopes (2011), a falta de integração pode impactar no aumento da evasão estudantil. Esta, por sua vez, pode não estar atrelada à incapacidade do discente em interagir ou se adaptar ao contexto universitário, mas sim à incapacidade da IES em promover esta interação. Logo, a deficiência de integração dos alunos pode culminar em desistência, por causa da perda dos sentimentos de associação (DAVIDSON; WILSON, 2016).

Segundo Tinto (1975), a decisão de abandono é influenciada pelos aspectos de integração social estabelecidos na IES. Portanto, a integração social e acadêmica pode ser fundamental para evitar o abandono do curso. Sentir-se integrado e com elevado grau de pertencimento ao seu ambiente contribui para a permanência (TINTO, 1989; MASSI; VILLANI, 2015). A seguir, demonstram-se as respostas inerentes à dimensão externa da IES a qual se encontra dividida em três subgrupos de aspectos.

## DIMENSÃO EXTERNA

**Aspectos sociopolíticos e econômicos:** Com oito aspectos inerentes a este grupo, apresenta-se na tabela 15 o grau de influência destes para a ocorrência da evasão, de acordo com a resposta dos desistentes.

Tabela 15 - Aspectos sociopolíticos e econômicos.

Aspectos Sociopolíticos e Econômicos	0	1-2	3	4-5	Totais
	Não se aplica	Pouca Influência	Indiferente	Muita Influência	
Gastos com Transporte	10	6	1	3	20
Gastos com moradia	11	5	0	4	20
Gastos com materiais para cursar o programa	13	5	0	2	20
Gastos com mensalidade e taxa de matrícula	11	1	0	8	20
Trabalhar para se sustentar financeiramente	6	2	1	11	20
Discriminação Racial	16	4	0	0	20
Pouca valorização da titulação pelo mercado	12	3	2	3	20
Ausência de renda pessoal	12	2	0	6	20

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Observa-se que onze estudantes destacaram o aspecto “Trabalhar para se sustentar financeiramente” como muito influente para a evasão e oito responderam “Gastos com mensalidade e taxa de matrícula” como muito influente.

Outras pesquisas também abordam a atividade laboral externa à IES como elemento influenciador da evasão (RUEDA; PINILLA, 2014; SOUZA, 1999; BRASIL, 1996b), devido à carga de atividades, a dificuldade em dedicar tempo aos estudos (SOUSA *et al.*, 2003), especialmente, na confecção do trabalho final (DUBS, 2005); as demandas de viagens existentes no trabalho, o que prejudica no desempenho dos estudos (PLATT NETO *et al.*, 2008) e horários incompatíveis com as demandas acadêmicas (UFPE, 2016).

Outro aspecto com muita influência para a evasão apontado por seis estudantes foi a “Ausência de renda pessoal”. Além destes, quatro discentes mencionaram terem sofrido muita influência de “Gastos com moradia”. Três estudantes destacaram dois aspectos: i) Pouca valorização da titulação pelo mercado; e ii) Gastos com Transporte. E em menor escala, dois estudantes mencionaram como muito influente o “gasto com materiais para cursar o programa”.

No tocante a “pouca valorização da titulação pelo mercado”, pode estar atrelada a mudança de área profissional e objetivos de vida. Quanto ao aspecto relacionado à “discriminação racial”, recebeu somente indicação como pouco influente por quatro estudantes. Os outros dezesseis mencionaram não se aplicar ao seu contexto. A seguir, apresentam-se os dados obtidos para o grupo de aspectos profissionais.

**Aspectos profissionais:** Com quatro aspectos inerentes a este grupo, apresenta-se na Tabela 16 o grau de influência destes fatores para a ocorrência da evasão discente, de acordo com a resposta dos desistentes.

Tabela 16 - Aspectos profissionais.

Aspectos Profissionais	0	1-2	3	4-5	Totais
	Não se aplica	Pouca Influência	Indiferente	Muita Influência	
Interesse em outra área de atuação profissional	11	3	0	6	20
Mudança no horário do trabalho	12	5	1	2	20
Falta de apoio da empresa onde trabalha (flexibilidade no horário)	13	0	1	6	20
Empreendedorismo	14	3	1	2	20

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Percebe-se que todos os aspectos foram considerados como influentes para a desistência do programa. Alguns em maior e outros em menor grau de influência. Nessa linha, dois aspectos foram destacados por seis discentes da amostra como muito influente para a desistência, são eles: i) Falta de apoio da empresa onde trabalha (flexibilidade no horário); e ii) Interesse em outra área de atuação profissional.

Interessante destacar sobre a mudança de área profissional, Tinto (1989) afirma se tratar de um fenômeno natural relacionado ao atingimento de metas pessoais, à realização pessoal, à maturação intelectual do estudante. Ristoff (1999) corrobora com esta perspectiva ao considerar que neste caso o abandono é reflexo da maturação inteligente dos indivíduos, o que constitui optar pela busca da felicidade e do prazer. Além disso, este autor complementa que pode se tratar de um problema oriundo de anos anteriores à pós-graduação, mormente à falta de orientação profissional.

Sousa *et al.* (2003) relatam características de desistência atrelados a mudança de área na própria pós-graduação. Na UFPE (2016), detecta-se o mesmo motivo na mudança de curso na graduação, pelo fato dos estudantes não se adaptarem ao curso que escolheram inicialmente. Souza (1999), também sugere que a evasão ocorre em virtude da mudança de interesse, de nova opção de vida e/ou indecisão profissional.

Outros elementos que estimulam a evasão sob este aspecto da mudança de área profissional podem estar relacionados à falta de vocação e ao perfil inadequado do estudante para a área profissional que

planejou seguir (RUEDA; PINILLA, 2014; BAGGI; LOPES, 2011; PLATT NETO *et al.*, 2008).

Outros dois aspectos também foram mencionados como muito influentes por dois estudantes, são:

i) Mudança no horário do trabalho e ii) Empreendedorismo. A seguir, apresentam-se os dados obtidos referentes ao grupo de aspectos individuais.

**Aspectos individuais:** Com quatorze aspectos inerentes a este grupo, ilustra-se na Tabela 17 o grau de influência destes fatores para a ocorrência da evasão discente de acordo com a resposta dos desistentes.

Tabela 17 - Aspectos individuais.

Aspectos Individuais	0	1-2	3	4-5	Totais
	Não se aplica	Pouca Influência	Indiferente	Muita Influência	
Dificuldade de relacionamento junto aos demais acadêmicos	11	7	2	0	20
Dificuldades iniciais de adaptação a cultura da pós-graduação	8	7	2	3	20
Ausência de conhecimento prévio sobre o programa	8	7	3	2	20
Falta de aprendizado suficiente em níveis anteriores de ensino (Educação básica/Graduação)	11	5	1	3	20
Interesse em outro programa	10	3	0	7	20
Nascimento de filho (a) durante o período de curso do programa	18	1	0	1	20
Problemas familiares e pessoais relacionados à saúde	11	2	0	7	20
Estar cursando paralelamente outro programa/curso	18	1	1	0	20
Falta de tempo para os estudos no programa	8	3	1	8	20
Aprovação em outro Curso/Programa	16	2	0	2	20
Ausência de apoio dos pais, amigos, parentes	12	5	2	1	20
Insatisfação com a vida pessoal	10	6	0	4	20
Dificuldades no desenvolvimento do trabalho de conclusão do programa (Dissertação/Tese)	13	2	1	4	20
Falha na gestão do tempo com relação a produção da dissertação/tese	14	1	2	3	20

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Entre os aspectos classificados como muito influentes para a evasão, oito receberam três ou mais apontamentos pelos estudantes, são eles:

i) Falta de tempo para os estudos no programa, com oito respostas. A gestão do tempo é prejudicada em virtude do interesse em outras atribuições pessoais e profissionais, o que impacta na dedicação ao curso, em virtude da redução do tempo oferecido nas atividades acadêmicas. Isto pode ocasionar numa sobrecarga em determinado



momento do curso, contexto que desenvolve a sensação de falta de tempo em virtude do elevado número de demandas (DUBS, 2005).

ii) Interesse em outro programa, com sete respostas. Autores como Tinto (1975; 1989) e Ristoff (1999) observam este aspecto como uma condição natural atrelada a maturação intelectual do indivíduo. Baggi e Lopes (2011) também evidenciam pesquisas, cuja abordagem envolve como estímulo para a evasão a falta de identidade com o curso, mudanças no projeto de vida e na tomada de decisão do aluno. Contudo, vale destacar que as vagas são restritas e outros estudantes com potencial de titulação, possivelmente deixaram de ser selecionados em favor destes que evadiram.

iii) Problemas familiares e pessoais relacionados à saúde, com sete respostas. Os problemas relacionados à saúde e à vida pessoal são encontrados em outras pesquisas, por exemplo, em Fávero (2017), na qual somente esta hipótese não foi rejeitada como aspecto influenciador de evasão. A UFPE (2016) também identificou os problemas de saúde (pessoal ou de família) e os problemas pessoais ou familiares como aspectos influenciadores da evasão, o que denota a necessidade de atentar a esse tipo de característica, exercendo um acompanhamento mais próximo dos estudantes que venham apresentar esse tipo de ocorrência ao longo do curso.

iv) Dificuldades no desenvolvimento do trabalho de conclusão do programa (dissertação/tese), com quatro respostas. Consoante Leijen *et al.* (2016), um dos elementos associados a dificuldade no desenvolvimento da pesquisa é o processo de orientação, o qual as vezes não ocorre como deveria: com feedbacks, instrução de ações, avaliação do conteúdo produzido, acompanhamento do desempenho do orientando. Não só os alunos devem ser os iniciadores de reuniões e monitoramento do progresso de seu estudo, mas o orientador também deve apresentar uma postura ativa no acompanhamento do seu orientando (LEIJEN *et al.*, 2016).

A pouca competência do discente para desenvolver a pesquisa também pode impactar negativamente no desenvolvimento do trabalho, por exemplo, com a dificuldade em analisar e interpretar textos, na produção de conteúdo científico, na definição e execução metodológica da pesquisa (MORALES *et al.*, 2005).

v) Insatisfação com a vida pessoal, com quatro respostas. Conforme mencionado no aspecto de problemas de saúde pessoal ou de familiares, este é um aspecto complexo de trabalhar caso ocorra impacto ao longo do curso. Isso torna oportuno efetuar um acompanhamento

mais próximo do estudante que apresentar esta característica, para verificar como auxiliá-lo.

vi) Dificuldades iniciais de adaptação a cultura da pós-graduação, com três respostas. Ressalta-se que fortalecer o sentimento de pertencimento e o engajamento estudantil contribui para evitar a perda dos sentimentos de associação, conseqüentemente, influenciando no aumento da probabilidade de o estudante permanecer no programa (DAVIDSON; WILSON, 2016; TINTO, 1989).

vii) Falta de aprendizado suficiente em níveis anteriores de ensino (Educação básica/Graduação), com três respostas. A evasão estudantil pode ser reflexo da realidade de níveis anteriores de ensino, em virtude de deficiências pedagógicas advindas de níveis anteriores e não supridos com o ingresso em novos níveis. A dificuldade em acompanhar o ritmo pode levar o estudante à deserção (FURTADO; ALVES, 2012).viii) Falha na gestão do tempo com relação à produção da dissertação/tese, com três respostas. Este aspecto chama atenção visto que na teoria é ilustrado que uma quantidade significativa de estudantes abandona o curso na etapa da confecção do trabalho final, mesmo com os demais requisitos do programa já completados (DUBS, 2005). Tal aspecto pode estar relacionado à dificuldade de produção da pesquisa em virtude de problemas no processo de orientação (LEIJEN *et al.*, 2016).

Ou ainda na própria falha do estudante em gerenciar o tempo disponível para as atividades acadêmicas, pessoais e profissionais, incorrendo em sobrecarga de trabalho na etapa da dissertação ou tese, o que reflete em não conseguir finalizar no prazo disponível.

Outras três variáveis foram consideradas como pouco influente: i) Ausência de conhecimento prévio sobre o programa, com sete respondentes (outros dois responderam como muito influente); ii) Dificuldade de relacionamento junto aos demais acadêmicos, com sete respondentes; e iii) Ausência de apoio dos pais, amigos, parentes, com cinco respondentes (e um outro estudante que respondeu como muito influente). As respostas para muito influente, denota a ocorrência de casos isolados.

Diante destes quatro aspectos, observa-se que a dificuldade de integração com colegas do programa e a falta de apoio dos familiares e conhecidos, parece não ter influenciado significativamente para a desistência do curso. No entanto, cabe destacar a variável “Ausência de conhecimento prévio sobre o programa”, apesar de pouco influente, percebe-se que outros aspectos influenciaram para a desistência do programa, porém, tratava-se de elementos que os discentes deveriam ter

conhecimento, visto que afirmaram conhecer o programa antes do ingresso no mesmo.

Alguns exemplos de aspectos influenciadores citados pelos estudantes, os quais deveriam ter um planejamento ou conhecimento mínimo de funcionamento do programa, foram, entre outros, a organização da grade horária de disciplinas; a falta de tempo para cursar o programa; a falta de articulação entre teoria e prática. Este contexto sugere que houve algum equívoco de interpretação de informações, ou, ainda, o discente achar que conhecia o funcionamento do programa. No subtópico da síntese analítica se faz um apanhado geral a esse respeito.

Por fim, três variáveis foram destacadas pela maioria dos discentes, como aspecto que não se aplica ao seu contexto, a saber: i) Nascimento de filho (a) durante o período de curso do programa, com dezoito estudantes apontando para a variável. Aspecto que teve um caso como muito influente para a evasão e uma resposta como pouco influente; ii) Estar cursando paralelamente outro programa/curso, com dezoito estudantes respondendo esta variável, uma resposta atribuída como indiferente e outra como pouco influente; e iii) Aprovação em outro Curso/Programa, com dezesseis respondentes. Neste aspecto, duas respostas foram para pouca influência e outras duas para muita influência. Observa-se que as respostas que definiram como muito influentes para a evasão denotam a ocorrência de casos isolados.

Com foco nos aspectos que mais influenciaram para ocorrência da evasão, foi solicitado aos discentes responderem, em pergunta aberta, o que mais influenciou sua desistência, a fim de diagnosticar os aspectos mais relevantes ou o surgimento de novos indicadores. Ilustram-se as respostas de cada discente no Quadro 16.

Quadro 16 - Principais aspectos influenciadores da evasão discente.

Em sua opinião qual o principal aspecto ou causa que estimulou sua evasão do programa (informar todos que considerar relevante)	Síntese da Resposta
"Impossibilidade de pagar as mensalidades devido à necessidade de investir todos os recursos para comprar um apartamento antes da data de casamento, aliando com a queda de receita na prestação de serviços de consultoria".	<b>Pessoal:</b> Possui maior interesse em algo que é paralelo ao mestrado, mas não pode manter os dois devido à questão <b>financeira</b> .
"Excesso de cobrança dos docentes nas matérias e em publicações de artigos; excesso de pressão nos alunos, inclusive houve grosserias por parte de um docente; critérios subjetivos de avaliação dos discentes; faltou-me condição psicológica para continuar".	<b>Acadêmico:</b> Excesso de cobrança nas matérias e publicação de artigos; <b>Falta de respeito de professor com aluno.</b>
"Ganhei uma bolsa em outro programa".	Ganhou <b>Bolsa</b> em outro programa
"Gravidez não planejada; necessidade de economizar o valor da mensalidade em virtude da vinda de uma criança".	<b>Pessoal:</b> Possui maior interesse em algo que não foi planejado e que é paralelo ao mestrado, mas não pode manter os dois devido a questão <b>financeira</b> .
"Mensalidade muito alta e falta de apoio da empresa onde trabalhava".	<b>Financeiro:</b> Ausência de recursos para pagamento de mensalidade; <b>Profissional:</b> Falta de apoio do empregador.
"Não conhecer o programa. Pensar que seria igual uma pós-graduação. Programa nada voltado para o mercado de trabalho. Deveria ter feito matérias como aluno especial".	<b>Desconhecimento do <i>habitus</i> do Programa:</b> Sobretudo com relação ao Foco e objetivo do curso.
"Primeiramente, meu erro principal foi ter assumido muitas atividades durante o programa, lecionava uma disciplina, além do trabalho normal da empresa. Isso me absorveu muito tempo e encurtou meu tempo disponível para dedicação ao programa. Seguidamente, considerando minhas atividades profissionais, a maioria das disciplinas cobravam muita leitura, e pouca prática, que vem a ser totalmente antagônico para um programa de mestrado que trata justamente da Administração, que envolvem empresas e negócios. Assim, os conteúdos deveriam ser mais objetivo e práticos. Para finalizar, cada disciplina deveria ter um monitor ou ajudante do professor, para ajudar aos alunos no desenvolvimento dos trabalhos que são solicitados pelas disciplinas do programa, para desta forma resolver dúvidas e assimilar melhor o conteúdo, e ganhar tempo com desenvolvimento de trabalhos. Nesse sentido, a disciplina de Estatística foi um verdadeiro desastre".	<b>Sobrecarga de responsabilidades:</b> Dificuldade em conciliar estudo e trabalho. <b>Desconhecimento do <i>habitus</i> do Programa:</b> Surpresa no que encontrou em relação às demandas e nível de cobrança. <b>Acadêmico:</b> Falta de monitoria e/ou atendimento por exemplo, estatística.
"Dificuldade de ter tempo para participar das aulas, realizar estudo extraclasse e ter que trabalhar para pagar os estudos. Sinto-me muito triste por não ter conseguido concluir o curso, esperar algum dia retomar".	<b>Sobrecarga de responsabilidades:</b> Dificuldade em conciliar estudo e trabalho.
"Jornada paralela com atividades profissionais não relacionadas ao meio acadêmico".	<b>Sobrecarga de responsabilidades:</b> Dificuldade em conciliar estudo e trabalho.
"Trabalho".	<b>Sobrecarga de responsabilidades:</b> Dificuldade em conciliar estudo e trabalho.

Continua

“Vou tentar explicar aqui algo que não é fácil de explicar e acho que as respostas para ninguém que saiu de um programa são claras, é um conjunto de fatores. Talvez em uma entrevista conseguia explicar melhor. Bom, de forma resumida, acredito que tenham sido por questões psicológicas ligadas ao fato de achar que ia sair da graduação e já conseguir um emprego, o mestrado foi a segunda opção e no meio desse processo acabei desenvolvendo um problema psicológico. Além disso tiveram algumas coisas que me desestimularam a continuar. Foi um período bem duro da minha vida, pois sempre desde os 17 anos tive emprego (era concursada). **Desconhecimento do Programa:** mas pedi exoneração para fazer um intercâmbio. Quando voltei finalizei a faculdade. Acho que a Desconhecia o que iria encontrar demandas, nível gente sempre sai da faculdade e acha que vai ter sucesso um bom emprego e tal. Então quando sai de cobrança, o que fiz foi começar a estudar para concurso público, só que ao contrário do que eu imaginava, não passei no segundo, nem no terceiro e comeci a ficar muito angustiada. Nesse momento pensei **Pessoal:** Inscrição no mestrado como forma de que tinha que fazer alguma coisa a mais, afinal o tempo estava passando. Foi assim que acabei me ocupar o tempo ocioso; Faltas excessivas em inscrevendo para o mestrado, sem muita expectativa, na vontade de fazer alguma coisa a mais, não disciplinas, culminando em desestímulo para ficar “parada” e ganhar uma titulação. Vou ser bem sincera que eu não sabia muito qual era o retorno destas.

Mestrado, escrevi o Projeto e fui selecionada. Começaram as aulas, a turma era legal, mas acho que faltou um entrosamento maior (talvez isso tivesse me mantido no programa!). Nesse meio **Financeiro:** Dependência Financeira dos Pais. tempo acabei desenvolvendo um problema psicológico (hipocondria - achava que estava sempre com câncer) e isso foi me destruindo. Não tinha mais vontade de nada, por que fazer um **Acadêmico:** Ausência de desafio nas atividades mestrado, se eu pensava que ia morrer?! Bem, continuei estudando para concurso, as aulas do propostas pelo Orientador; Divergência de mestrado eu perdi a vontade de ir, ia as vezes, outros dias não ia. E aí comeci a ficar com informações repassadas entre docentes do vergonha de aparecer, pois já tinha faltado muito. Criava-se um ciclo vicioso (acho que isso programa, influenciando em divergência entre acontece muito), não fazer as coisas e depois ficar com vergonha de continuar. O fato de eu estar alinhamento de orientador e orientanda; dependendo financeiramente dos meus pais também foi muito ruim, até para eu comprar um sorvete eu tinha que pedir para eles. Desde os 17 com emprego e agora tendo que pedir dinheiro. **Institucional:** Ausência de ações por parte da IES Isso mexe com a pessoa. Outra coisa que me desanimou bastante foi o meu orientador querer que que estimulem o entrosamento entre os alunos da eu usasse um instrumento de avaliação que outro professor na sala de aula falava que era turma e do programa.

ultrapassado e obsoleto, que não deveria ser utilizado nem para TCC. E o meu orientador não deixou fazer o que eu queria fazer. Ou seja, estava fazendo uma coisa que outro professor do **Saúde:** Desenvolvimento de problemas programa (que parecia muito bom) dizia não servir nem para o TCC, enquanto o meu orientador psicológicos ao longo do curso e Hipocondria queria que eu fizesse uma coisa bem simplória (tipo ia ser muito fácil de fazer), mas não ia servir (Achar que estava com câncer).

para nada, a ferramenta era horrível e para mim também não servia nem de TCC. Qual o estímulo disso? Nossa turma também não era muito entrosada, tipo não fiz grandes amigos, mas as pessoas eram bem legais. Enfim, foi uma série de fatores: falta de dinheiro, falta de entrosamento no programa, falta de estímulo do orientador para fazer o que eu queria, mestrado como segunda opção. Essas fatores levaram a problemas psicológicos, que acabaram levando a faltas, que levaram a desistência do programa”.

"A exigência de dedicação exclusiva e a grade de horários, bem como a falta de disciplinas EAD".	<b>Acadêmico:</b> Exigência de dedicação exclusiva ao programa; Disciplinas em horários inadequados; falta de disciplinas EAD.
"Falta de tempo para estudo, em função da vida profissional".	<b>Sobrecarga de responsabilidades:</b> Dificuldade em conciliar estudo e trabalho.
"Escolhi uma linha de pesquisa que se mostrou desinteressante com o tempo, além de eu ter formação inadequada para estar no Mestrado".	<b>Pessoal:</b> Mudança de objetivos de vida; Descobrir que não é o que queria;
"Fui assediada moralmente por um professor, porém não gravei o assédio, e como não poderia provar, desisti do curso".	<b>Acadêmico:</b> Falta de respeito de professor com aluno.
"Problemas de saúde (depressão)".	<b>Saúde:</b> Depressão
"Problema de saúde com membro da família".	<b>Saúde:</b> Problema de saúde com membro da família.
"Problemas familiares e pessoais relacionados à saúde; trabalhar para se sustentar financeiramente; ausência de renda pessoal; projeto de pesquisa cujo tema não desperta o interesse; falta do apoio do orientador no trabalho de conclusão do programa".	<b>Acadêmico:</b> projeto de pesquisa cujo tema não desperta o interesse; falta do apoio do orientador no trabalho de conclusão do programa.
"Inflexibilidade em relação ao período máximo de tempo para concluir as disciplinas do programa (1 ano) e com os horários das aulas (mesmo sendo um mestrado profissional todas as disciplinas eram ofertadas entre a manhã e a tarde)".	<b>Saúde:</b> Problemas familiares e pessoais relacionados à saúde.
"Fui aprovado em três programas de doutorado na época, por questões de moradia e trabalho optei em me matricular e cursar o da cidade a qual resido".	<b>Financeiro:</b> trabalhar para se sustentar financeiramente; ausência de renda pessoal.
	<b>Acadêmico:</b> Disciplinas em horários inadequados.
	<b>Má Gestão do Tempo:</b> Em relação a cumprir disciplinas no prazo máximo do programa.
	<b>Profissionais + Pessoais:</b> Passou em três programas e se matriculou no programa na cidade onde reside.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Diante da opinião dos vinte discentes, distintos aspectos foram observados como relevantes. Em alguns casos, verifica-se que um conjunto de acontecimentos, desencadeou o aparecimento de outras ocorrências e a junção destes fatores culminou na desistência por parte do estudante (RUEDA; PINILLA, 2014). Em geral, as respostas permitem observar a concentração dos aspectos em oito dimensões:

i) Pessoal: referente ao ingresso no mestrado por não ter um planejamento de vida definido ou como forma de ocupar o tempo ocioso; o interesse em algo que é paralelo ao mestrado, mas sem possibilidade de manter os dois (UFPE, 2016; BAGGI; LOPES, 2011; SOUSA *et al.*, 2003; TINTO, 1975; 1989; RISTOFF, 1999; SOUZA 1999); e a má gestão do tempo para desenvolvimento das atividades acadêmicas no programa (DUBS, 2005).

ii) Financeiro: atrelado as dificuldades financeiras de se manter no programa juntamente com suas responsabilidades pessoais; e um caso interessante, no qual o estudante migrou de um programa para outro, em virtude de ter ganho uma bolsa de estudo (UFPE, 2016; RUEDA; PINILLA, 2014; PLATT NETO *et al.*, 2008; SILVA FILHO *et al.*, 2007; DUBS, 2005; SOUZA, 1999; BRASIL, 1996b);

iii) Acadêmico: pelo fato do excesso de cobrança em disciplinas, falta de respeito de professor com aluno, ausência de desafios, falta de apoio por parte do orientador e projeto de pesquisa cujo tema não desperta interesse (DEVOS *et al.*, 2016; LEIJEN *et al.*, 2016; RUEDA; PINILLA, 2014; PLATT NETO *et al.*, 2008; DUBS, 2005; OURS; RIDDER, 2003);

iv) Institucional: decorrente da falta de ações da IES para promover a integração estudantil (DECLOU, 2016; BAGGI; LOPES, 2011; DUBS, 2005; TINTO, 1989);

v) Profissional: em virtude da falta de flexibilidade da empresa onde trabalha para poder cursar o programa (LEIJEN *et al.*, 2016; SOUSA *et al.*, 2003);

vi) Desconhecimento do *habitus* do Programa (UFPE, 2016; RUEDA; PINILLA, 2014; BAGGI; LOPES, 2011; PLATT NETO *et al.*, 2008; BIAZUS, 2004; SOUZA, 1999; TINTO 1989);

vii) Sobrecarga de responsabilidades: devido à dificuldade em conciliar estudo e trabalho (LEIJEN *et al.*, 2016; RUEDA; PINILLA, 2014; SOUSA *et al.*, 2003);

viii) Saúde, do próprio estudante: com o desenvolvimento de problemas psicológicos, depressão e problemas com familiares (FÁVERO, 2017; UFPE, 2016; DEVOS *et al.*, 2016; PLATT NETO *et al.*, 2008; DUBS, 2005; SOUSA *et al.*, 2003).



Deparar-se com estes influenciadores para a desistência de estudantes dos programas, remete a reflexão de que havia possibilidade de tentar evitar estas ocorrências antecipadamente. Sugestões neste sentido serão explanadas no tópico de sugestões do pesquisador.

Além dos discentes, o estudo multicaso permitiu detectar elementos segundo a perspectiva do representante de cada programa, com relatos referentes à sua compreensão sobre as ocorrências de desistência em sua instituição. No Quadro 17 é possível observar os aspectos sob a ótica de cada representante entrevistado.

Quadro 17 - Aspectos influenciadores sob a ótica dos representantes de Programa.

Instituição	Aspectos Influenciadores
FURB Programa Acadêmico	<b>Financeiro:</b> Mensalidade da Universidade; pouca disponibilidade de bolsa aos discentes; Responsabilidade familiar. <b>Saúde:</b> Estresse (Família + Trabalho + Estudo). <b>Sobrecarga de responsabilidades:</b> Família + Trabalho (Rotina de tarefas) + Estudo.
UDESC Programa Acadêmico	<b>Acadêmico:</b> Falta de comprometimento em disciplinas; Desestímulo; Desinteresse; Ausência de desafios. <b>Financeiro:</b> Ausência de recurso suficiente para se <u>manter</u> em outra cidade, distante de sua cidade de origem. <b>Pessoal:</b> Possuir maior interesse em algo que é paralelo ao mestrado, mas não pode manter os dois. <b>Institucional:</b> Processo seletivo inadequado. Selecionar estudantes sem o perfil almejado ao programa.
UDESC Programa Profissional	<b>Profissional:</b> Obtem um emprego em sua cidade natal fora do estado de Santa Catarina; Viagens para concursos em outros estados; focar na empresa da família. <b>Desconhecimento do <u>habitus</u> do Programa:</b> Não se adéqua ao estilo solitário da etapa de confecção da Dissertação. <b>Profissional:</b> Transferência de posto de trabalho para outra região; obtem um emprego em sua cidade natal fora do estado de Santa Catarina. <b>Saúde:</b> Adoecimento próprio (Câncer). <b>Sobrecarga de responsabilidades:</b> Trabalho (Rotina de tarefas) + Estudo.
UFSC Programa Acadêmico	<b>Desconhecimento do <u>habitus</u> do Programa:</b> Desconhece o que vai encontrar; O que é cobrado; Nível de cobrança; Demandas de produção. <b>Saúde:</b> Licença maternidade; Estresse (Família + Trabalho + Estudo). <b>Sobrecarga de responsabilidades:</b> Família + Trabalho (Rotina de tarefas) + Estudo.
UFSC Programa Profissional	<b>Pessoal:</b> Má Gestão do Tempo. Não consegue qualificar e concluir no tempo máximo possível. <b>Profissional:</b> Passou em concurso público na cidade do curso; passou em concurso público em outra cidade. <b>Sobrecarga de responsabilidades:</b> Trabalho (Promoção no emprego atual) + Estudo.
UNISUL Programa Acadêmico	<b>Financeiro:</b> Ausência de recursos para pagamento de mensalidade. <b>Pessoal:</b> Possui maior interesse em algo que é paralelo ao mestrado, mas não pode manter os dois; Separação do Cômuge. <b>Profissional:</b> Transferência de Posto de trabalho para outra Região; Focar na empresa da família. <b>Saúde:</b> Adoecimento próprio; Adoecimento de familiares. <b>Sobrecarga de responsabilidades:</b> Trabalho (Rotina de tarefas) + Estudo.
UNIVALI Programa Acadêmico	<b>Desconhecimento do <u>habitus</u> do Programa:</b> Acha que é uma coisa, mas na realidade é outra; Não se adéqua ao Rigor; Não se adéqua ao estilo "solitário" da etapa de confecção da Dissertação/Tese. <b>Financeiro:</b> Ausência de recursos para pagamento de mensalidade; Custear despesas da família. <b>Pessoal:</b> Mudança de objetivos de vida; Descobrir que não é o que queria; Dificuldade de se adaptar em nova cidade. <b>Profissional:</b> Focar na gestão e atividade de sua empresa própria.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas entrevistas junto ao representante de cada programa.

Percebe-se que as respostas dos representantes convergem com as respostas dos estudantes mencionadas no Quadro 16, porém, com o complemento de algumas peculiaridades como a licença maternidade e o processo seletivo inadequado. Diante da opinião dos sete representantes, distintos elementos foram observados. Em geral, as respostas permitem concentrar os aspectos em oito dimensões:

i) Pessoal: envolvendo a inscrição no mestrado por não ter um planejamento de vida definido; interesse em algo que é paralelo ao mestrado, mas não pode manter os dois; má gestão do tempo para cumprir prazos de obrigações no programa; dificuldade de adaptação na nova cidade; separação do cônjuge (UFPE, 2016; BAGGI; LOPES, 2011; DUBS, 2005; SOUSA *et al.*, 2003; TINTO, 1975; 1989; RISTOFF, 1999; SOUZA 1999).

ii) Financeiro: atrelado as dificuldades financeiras de se manter no programa juntamente com suas responsabilidades pessoais. Foi citada também a pouca disponibilidade de bolsa aos discentes (UFPE, 2016; RUEDA; PINILLA, 2014; PLATT NETO *et al.*, 2008; SILVA FILHO *et al.*, 2007; DUBS, 2005; SOUZA, 1999; BRASIL, 1996b).

iii) Acadêmico: o qual destaca a ausência de desafios por parte do orientador e a falta de comprometimento em disciplinas por parte do discente (DEVOS *et al.*, 2016; LEIJEN *et al.*, 2016; DUBS, 2005; OURS; RIDDER, 2003).

iv) Institucional: vinculado à necessidade de aprimorar o processo seletivo, a fim de selecionar estudantes mais enquadrados ao perfil do programa.

v) Profissional: referente à falta de apoio e flexibilidade da empresa para poder cursar o programa; empreendedorismo; aumento de responsabilidades no emprego atual ou em novo emprego; conseguir emprego fora de Santa Catarina, em sua cidade de origem (LEIJEN *et al.*, 2016; SOUSA *et al.*, 2003).

vi) Desconhecimento do *habitus* do Programa (UFPE, 2016; RUEDA; PINILLA, 2014; BAGGI; LOPES, 2011; PLATT NETO *et al.*, 2008; BIAZUS, 2004; SOUZA, 1999; TINTO 1989).

vii) Sobrecarga de responsabilidades: devido à dificuldade em conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiar (LEIJEN *et al.*, 2016; RUEDA; PINILLA, 2014; SOUSA *et al.*, 2003).

viii) Saúde, do próprio estudante: com o desenvolvimento de problemas como estresse elevado e câncer, bem como o adoecimento de familiares e licença maternidade (FÁVERO, 2017; UFPE, 2016; DEVOS *et al.*, 2016; MASON; YOUNGER, 2014; PLATT NETO *et al.*, 2008; DUBS, 2005; SOUSA *et al.*, 2003).



As entrevistas permitiram ainda perceber em cada programa, ações que, se presentes, auxiliavam ou poderiam auxiliar, na redução dos índices de evasão do programa, conforme podem ser visualizadas no Quadro 18.

Quadro 18 – Ações para reduzir a probabilidade de evasão sob a ótica dos representantes de Programa.

Instituição	Possíveis ações para reduzir a probabilidade de evasão
<b>FURB</b> Programa Acadêmico	<b>Bolsas:</b> Disponibilização de bolsa a discentes para se <u>manter</u> durante o programa. <b>Processo Seletivo:</b> Seleção de alunos que apresentam planejamento de vida, vocação e características pessoais como comprometimento.
<b>UDESC</b> Programa Acadêmico	<b>Bolsas:</b> Disponibilização de bolsa a discentes para se <u>manter</u> durante o programa. <b>Desafios:</b> Promover ações que desafiam o discente, por exemplo, estágio docência de forma mais ativa, acompanhando a formação de graduandos desde o início do ingresso no mestrado/doutorado.
<b>UDESC</b> Programa Profissional	<b>Acompanhamento doméstico:</b> Em caso de afastamento do estudante por motivos de saúde, a coordenação envia material das disciplinas para o aluno e o professor se desloca até a residência do discente para aplicar a avaliação. <b>Bolsas:</b> Disponibilização de bolsa a discentes para se <u>manter</u> durante o programa. <b>Consequências em desistência de disciplina especial:</b> Nos casos de disciplina especial (Estudante sem matrícula no Curso), não se permite abandono. Caso ocorra, o estudante não poderá cursar novas disciplinas especiais, além de ter essa desistência registrada em seu cadastro junto ao programa. <b>Desligamento em caso de reprovação:</b> Reprovação em disciplina obrigatória resulta em desligamento do programa.
<b>UFSC</b> Programa Acadêmico	<b>Divulgação do <i>habitus</i> do Programa:</b> Deixar claro para o discente que ele deve ter consciência que é um momento da vida onde é necessário se dedicar e ter equilíbrio com sua vida particular, profissional e acadêmica.
<b>UFSC</b> Programa Profissional	<b>Apoio Psicológico:</b> Disponibilização de apoio psicológico por parte da Universidade a estudantes da pós-graduação com essa demanda. <b>Bolsas:</b> Disponibilização de bolsa a discentes para se <u>manter</u> durante o programa. <b>Divulgação do <i>habitus</i> do Programa:</b> Divulgar do que se trata o mestrado, diretrizes, demandas, nível de exigência, a fim de evitar a entrada de estudantes que não possuem essa informação e se desligam no decorrer do curso retirando oportunidade de outros que poderiam ingressar e permanecer. <b>Grupos de Pesquisa:</b> Fomentar a formação de grupos de pesquisa entre os discentes em temas correlatos de 2 a 7 estudantes para minimizar problemas de isolamento.
<b>UNISUL</b> Programa Acadêmico	<b>Bolsas:</b> Disponibilização de bolsa a discentes para se <u>manter</u> durante o programa. <b>Flexibilidade de Pagamento:</b> Facilitar condições de pagamento da mensalidade. <b>Grupos de Pesquisa:</b> Fomentar a formação de grupos de pesquisa entre os discentes. <b>Prorrogação:</b> Conceder alongamento dos prazos para qualificação e defesa, desde que com justificativa plausível e no limite da CAPES.
<b>UNIVALI</b> Programa Acadêmico	<b>Acompanhamento e controle de discentes:</b> Ampliar o controle do desempenho de alunos, sobretudo com benefício de bolsa. <b>Bolsas:</b> Disponibilização de bolsa a discentes para se <u>manter</u> durante o programa. <b>Processo Seletivo:</b> Seleção de alunos que apresentam planejamento de vida, vocação.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas entrevistas junto ao representante de cada programa.

No quadro, são apresentados doze elementos, o mais citado pelos entrevistados foi a concessão de bolsa estudantil para auxílio na manutenção financeira do estudante. As informações apresentadas se

referem tanto a procedimentos que já são executados, quanto a práticas que poderiam contribuir para a minimização do abandono estudantil, mas não são realizadas pelo programa.

As informações obtidas junto às entrevistas propiciaram perceber também consequências negativas ao programa decorrentes do abandono estudantil, conforme apresentadas no Quadro 19.

Quadro 19 - Percepção de consequências negativas sob a ótica dos representantes de Programa.

Instituição	Consequências Negativas
FURB Programa Acadêmico	Não são perceptíveis consequências negativas.
UDESC Programa Acadêmico	<b>Orientador:</b> Perda de um aluno participante ou que poderia integrar seus projetos de pesquisa; refazer planejamento de trabalho sem contar com desistentes. <b>Programa:</b> Retirar a vaga de um aluno que poderia cursar e concluir o programa, enquanto este desistiu; Investimento de tempo sem o cumprimento do objetivo final referente a formação/titulação.
UDESC Programa Profissional	<b>Equipe de trabalho:</b> Em sala de aula, com a redistribuição de leituras e tarefas destinadas a uma equipe, ocasionando sobrecarga a colegas e/ou professor. <b>Grupo de pesquisa:</b> do qual o desistente faz parte, ocasionando a redistribuição de tarefas ou necessidade de inserir novo membro. <b>Orientador:</b> Perda de um aluno que sai de um projeto de pesquisa. <b>Programa:</b> "Em virtude da não produção acadêmica do aluno que poderia corroborar com a qualidade do programa; Prejuízo da imagem, por exemplo, em nossa disciplina teórico prática sob convênio com a ACATE realizada dentro das empresas de EBT, onde cada aluno do mestrado recebe dois alunos da graduação para assessorar e uma empresa de base tecnológica para acompanhar e melhorar o desempenho dessa empresa; E devido a falsa ilusão que se cria de que quando há uma evasão grande é porque o curso é difícil".
UFSC Programa Acadêmico	<b>Orientador:</b> Sensação de um trabalho perdido. Tem uma dedicação desde o processo de seleção. O aluno entra, o professor dedica àquela vaga que ele tem para orientar e quando chega na metade do curso, simplesmente romper a relação, isso gera um sentimento de frustração. <b>Programa:</b> "Sobre os aspectos materiais porque tem um custo. O curso é gratuito, mas tem um custo de salário de professores, salário de servidores, instalações, estrutura. Todo investimento que é feito, tem um custo elevado. Quadro docente bem qualificado. Dedicção em fazer processo seletivo, análise do projeto. Logo, uma evasão deixa para traz todo esse investimento".
UFSC Programa Profissional	<b>Orientador:</b> "Um impacto muito marginal, seria o professor orientador, que está se dedicando ali um ano orientando aquele indivíduo, tem uma expectativa de produção e não vai ter a produção desejada".
UNISUL Programa Acadêmico	<b>Orientador:</b> Frustração devido o tempo investido num projeto que talvez não seja concluído. Sentimento de frustração para todos que estão envolvidos mais de perto com o discente. <b>Programa:</b> Dificultar manter o número desejável de matriculados, em virtude das metas institucionais quanto ao número de matriculados.
UNIVALI Programa Acadêmico	<b>Orientador:</b> Por dedicar tempo ao aluno; perder o andamento de trabalho que faz parte de um projeto maior, gerando um sentimento de frustração. <b>Programa:</b> Não alcance do objetivo institucional referente à boa formação e conclusão com um trabalho de qualidade.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas entrevistas junto ao representante de cada programa.

Diante das explicações dos entrevistados, é possível aglutinar as informações de impactos negativos em quatro elementos principais:

i) Orientador: O mais citado entre os entrevistados; ii) Programa; iii) Colegas e/ou Professor de sala de aula; iv) Grupo de pesquisa.

Os aspectos negativos são relatados também por autores citados na fundamentação teórica, o que permite corroborar com a percepção dos entrevistados, sob entendimento que a evasão pode acarretar em consequências negativas (WOLTER *et al.*, 2014), principalmente, financeiros (CUNHA *et al.*, 2015; TINTO, 1989). Ou seja, a evasão pode causar uma série de problemas às instituições, influenciando na perda de recursos econômicos e sociais, pois vagas ficam ociosas e profissionais deixam de ser formados para o mundo do trabalho (DAVOK; BERNARD, 2016). A seguir, apresentam-se as ações de gestão realizadas pelos programas em relação ao fenômeno da evasão discente.

#### **4.6.4 Ações dos programas no tocante à gestão do processo de abandono estudantil**

Entre as ações de gestão do processo de abandono estudantil, observa-se que em todos os programas do presente estudo existem procedimentos para este fim. No entanto, a maioria não possui um sistema desenvolvido especificamente para acompanhamento e controle da evasão estudantil, mas sim atividades para outras finalidades, cujo impacto auxilia de alguma maneira na gestão da evasão.

Nos próximos quadros, serão apresentadas as opiniões das práticas de gestão que impactam sobre o processo do abandono discente, considerando a perspectiva dos estudantes e dos representantes de programa. No Quadro 20, explanam-se as respostas dos discentes para a pergunta aberta sobre quais procedimentos poderiam ter evitado sua desistência no programa.



Quadro 20 – Ações por parte da IES que poderiam ter minimizado a probabilidade de desistência do programa

Existem outros aspectos que possibilitariam evitar a sua desistência do programa? Quais os principais?	Síntese da Resposta
"Bolsa de estudo ajudaria muito pagar a mensalidade da pós-graduação".	Conceder bolsa estudo.
"Menos pressão aos alunos; menor carga de leituras semanais; menor exigência de Semanas; reduzir pressão, publicação de artigos; e mais respeito aos alunos por parte de alguns docentes. A relação sobretudo de publicação; precisa ser de ganha-ganha e não de autoritarismo".	Diminuir fluxo de Leituras Semanas; reduzir pressão, publicação; ampliar respeito do docente para o discente.
"Bolsa para alunos que trabalham".	Conceder bolsa estudo.
"Temas não atrativos".	Tema de projeto que desperte interesse.
"Mais bolsas de estudo disponíveis. Seria muito respeitoso informar antes do ingresso efetivo no curso a disponibilidade de bolsas. Muitos professores prometem o acesso para que os alunos se matriculem e depois informam que elas não estão disponíveis".	Conceder bolsa estudo.
"Alinhar com o mercado, mesmo que acadêmico".	Alinhar o curso com o mercado.
"A IES tem que entender que a maioria dos alunos do programa trabalha nas empresas, e, em muitos casos, as empresas são geralmente inflexíveis para liberar seus funcionários para este tipo de curso, principalmente quando o funcionário ocupa um cargo de hierarquia dentro da empresa, como foi meu caso. A IES também tem que entender que o aluno tem que trabalhar para poder pagar o programa, o emprego, o trabalho está em primeiro lugar, e não o programa do mestrado. O indivíduo tem que se sustentar, pagar suas contas e o programa do mestrado. Nesse sentido, as aulas deveriam acontecer somente no período noturno, após o expediente de trabalho, justamente para não prejudicar os alunos que tem interesse em cursar o programa. Assim, deveriam ajustar o horário das aulas de acordo com horário normal do mercado de trabalho das indústrias e comércio".	Oferecer o curso em horário noturno.
"Uma gorda bolsa de estudos".	Conceder bolsa estudo.
"Vinculação obrigatória do discente como bolsista".	Conceder bolsa estudo.
"Deixar o programa mais atrativo para a indústria, não para a academia".	Alinhar o curso com o mercado.
"Acho um ponto seria o orientador perceber se o que ele está propondo está sendo bem aceito pelo orientando, outro fato seria ter uma avaliação do orientador pelo orientando, Flexibilidade do Orientador de boa, um <i>feedback</i> que as vezes não é possível ser dado pessoalmente (sei que isso é para ocorrer alinhamentos difícil), mas as vezes pode dar bons resultados, se feito de uma maneira correta. Uma entre orientador e orientando; dinâmica talvez, tem formas de fazer isso sem ofender e gerar conflitos, talvez se feito por um psicólogo, alguém que manje seja legal. Acho que se alguém percebesse que eu Comunicação Proativa por estivesse faltando as aulas, não entregando os trabalhos e viesse falar comigo tipo: o que parte da IES com o Discente; está acontecendo? O que podemos fazer para tu continuares? Isso tinha que ser identificado mais cedo. Pois, como que eu falei anteriormente, eu comecei a faltar pelos Valorizar o Discente como problemas psicológicos (hipocondria) ninguém deu bola, nem meus amigos nem o pessoa; professor, e eu comecei a ficar com vergonha de aparecer de novo depois de ter faltado tanto. Daí o caminho mais fácil parecia desistir! Talvez se tivessem tentado ter uma Diminuir a pressão por parte conversa amistosa, ligar para o celular da pessoa (pois garanto se pedirem para ela ir, ela dos professores para publicar não vai, se ligar de surpresa ela vai conversar) explicar que ainda tem como voltar, que é artigo; possível, que é possível recuperar eu teria voltado. Acho que tem que olhar as pessoas, como pessoas que tem problemas, conflitos. Talvez sugerir uma disciplina só para dar Disciplina para auxílio tanto um auxílio tanto na realização da dissertação tanto com as questões gerais da vida. Na realização da dissertação UDESC tem uma disciplina da Professora Aline Regina que ajudou bastante nisso. Lá quanto nas questões gerais da eu consegui acabar o Mestrado no prazo, trabalhando em tempo integral (acho que o que vida; influenciou mais mesmo foi o momento da minha vida). Outra coisa diminuir a pressão por parte dos professores sobre artigo, essas coisas, é bem chato isso. Parece que só se Promover integrações com quer isso. Quem faz mais artigos é melhor, a qualidade não importa... todos do programa. Integrações também seria uma boa, com todo mundo do programa".	

Continua

	Conclusão
"Flexibilização da dedicação exclusiva e matérias EAD".	Flexibilizar a dedicação exclusiva; Matérias em EAD.
"Não".	Nenhuma Ação.
"Acompanhamento psicológico e vocacional".	Acompanhamento psicológico e vocacional.
"Possibilidade em mudar de orientador e tema ou conhecimento que poderia ter trancado a matrícula, para voltar em outro momento".	Flexibilizar a mudança de orientador e tema; Oferecer o trancamento do programa.
"Possibilidade de acompanhamento/orientação psicológica".	Acompanhamento psicológico e vocacional.
"Não no momento".	Nenhuma Ação.
"Não".	Nenhuma Ação.
"Na época não havia possibilidade de matricular-se nas disciplinas antes do ingresso no programa. Considerando que existia um período máximo para cursá-las, entendo que se houvesse a possibilidade de cursar as disciplinas antes do ingresso no programa, com um tempo maior, fosse possível adaptar as demandas profissionais com os horários das aulas".	Permitir cursar e validar mais disciplinas cursadas antes do ingresso no programa.
"Não".	Nenhuma Ação.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Entre os estudantes que preencheram o questionário, quatro responderam que nenhuma ação por parte da IES poderia ter evitado sua saída definitiva. Cinco destacaram a disponibilização de bolsa de estudo. Quatro respostas retrataram a figura do professor, referente: a diminuir a pressão por parte dos professores sobre discentes, a sobrecarga de leitura, ao excesso de demandas, especialmente a publicação de artigos;

Outros quatro apontamentos foram realizados em relação ao orientador, a saber: tema de pesquisa, com o intuito de flexibilizar a mudança por outro que desperte o interesse do estudante, mudança do orientador e, maior flexibilidade para o orientando refletir aspectos do trabalho final com o orientador;

Três estudantes mencionaram aspectos em relação ao acompanhamento psicológico e ao teste vocacional. Para dois estudantes, o curso precisa estar mais voltado ao mercado. Outras duas menções foram realizadas para ampliar o respeito do docente para o discente.

Além destes, sete aspectos foram mencionados uma vez entre as respostas, são eles: i) oferecer o curso em horário noturno; ii) comunicação proativa por parte da IES com o discente; iii) disciplina para auxílio na realização da dissertação/tese; iv) promover integrações com todos do curso/programa; v) disponibilizar matérias em EAD; vi)

oferecer o trancamento do programa; vii) permitir cursar e validar mais disciplinas cursadas antes do ingresso no programa.

Na Tabela 18, apresenta-se a opinião dos discentes quanto ao contato recebido da IES após a ocorrência de sua desistência do programa.

Tabela 18 - Ações por parte da IES após conhecimento da informação de desistência

<b>Após conhecer a sua decisão de evasão, quais iniciativas de comunicação foram realizadas pela IES? (Selecionar os itens que se aplicam ou especificar outros)</b>	<b>Número de Apontamentos</b>
Não houve contato	11
Conhecer o motivo	5
Formalizar baixa da matrícula	2
Tentar a permanência no programa	2

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

A maioria dos discentes afirma não ter recebido contato do programa após sua desistência. Por outro lado, nove contatos foram recebidos pelos respondentes do questionário: dois para registro institucional, cinco para conhecer o motivo e dois para tentar a permanência do discente no programa. Além destas práticas, os discentes manifestaram sua opinião de quais ações poderiam ter sido realizadas de forma a evitar sua desistência, conforme retratado na Tabela 19. Essas respostas foram obtidas por meio da pergunta: “Numa escala de 1 a 5 qual a influência dos itens a seguir em relação a evitar a sua desistência do programa? Considerando 1 para pouca influência, 5 para muita influência e 0 como não se aplica”.

Tabela 19 - Ações que poderiam ter sido feitas por parte da IES para minimizar as chances de evasão

Práticas Gerenciais	0	1-2	3	4-5	Totais
	Não se aplica	Pouca Influência	Indiferente	Muita Influência	
IES repassar informações detalhadas do programa antes da matrícula	6	5	3	6	20
Disponibilização de disciplina para apoio ao desenvolvimento do trabalho final	8	5	3	4	20
Apoio estudantil extraclasse	7	4	6	3	20
Ações para integração estudantil (oficinas, grupos de estudo...)	9	3	4	4	20
Participação de programas de Iniciação Científica em anos anteriores (Graduação e Ensino Médio)	9	5	2	4	20
Participação de programas nas fases finais da graduação que visam apresentar a cultura da pós-graduação	8	3	3	6	20
Sistema informatizado para acompanhamento e auxílio da produção do trabalho final de curso	10	4	2	4	20
Mais etapas durante o programa para apresentação do andamento do trabalho de conclusão	10	6	0	4	20
Desenvolver um projeto de dissertação/tese que faça sentido para seus objetivos futuros	8	2	1	9	20
Fóruns online organizados pelo programa para retirada de dúvidas sobre disciplinas, projeto de pesquisa, entre outros.	9	6	2	3	20
Ampliar o monitoramento da atuação do professor orientador junto ao discente	10	3	1	6	20

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Observa-se que todas as práticas apresentaram ter influência para minimizar a evasão, algumas em maior e outras em menor grau de influência. A ação mais citada como muito influente foi: “Desenvolver um projeto de dissertação/tese que faça sentido para seus objetivos futuros”, com nove respostas para muito influente. Observa-se na teoria que o desenvolvimento de uma pesquisa que faça sentido para o estudante permite que o mesmo conclua seu trabalho sem experimentar sentimento de angústia e depressão (DEVOS *et al.*, 2016). Consequentemente, estimula o discente em sua permanência no programa e progressão dos seus estudos, por fazer algo que goste e tenha interesse.

Esta pode ser uma das razões do porquê ocorrem desistências na etapa de confecção do trabalho final, mesmo sem outras demandas no programa (LEIJEN *et al.*, 2016; SOUSA *et al.*, 2003). Um tema que não desperta interesse pode dificultar no raciocínio do aluno para progredir em sua pesquisa, na definição do problema de pesquisa, na falta de foco no tema, em má gestão do tempo (DUBS, 2005).

Outros três aspectos foram destacados como muito influente por seis estudantes: i) IES repassar informações detalhadas do programa antes da matrícula; ii) participação de programas nas fases finais da graduação que visam apresentar a cultura da pós-graduação; e iii) ampliar o monitoramento da atuação do professor orientador junto ao discente.

Cinco aspectos foram mencionados como muito influente por quatro estudantes, são eles:

i) Disponibilização de disciplina para apoio ao desenvolvimento do trabalho final; ii) ações para integração estudantil (oficinas, grupos de estudo); iii) participação de programas de Iniciação Científica em anos anteriores (Graduação e Ensino Médio); iv) sistema informatizado para acompanhamento e auxílio da produção do trabalho final de curso; v) mais etapas durante o programa para apresentar o andamento do trabalho de conclusão. Duas ações gerenciais foram citadas como muito importante por três estudantes: i) Apoio estudantil extraclasse; e ii) fóruns *online* organizados pelo programa para retirada de dúvidas sobre disciplinas, projeto de pesquisa, entre outros.

Avançando para a opinião dos representantes de programa, apresentam-se no Quadro 21 os procedimentos que são realizados no programa para intervenção do abandono estudantil. Estes foram identificados como ação direta, ou seja, prática realizada especificamente sobre a evasão discente. E indireta, que representa uma ação para outra finalidade, mas que impacta em algum aspecto de gestão da evasão.



Quadro 21 - Procedimentos atrelados ao fenômeno da evasão discente sob a ótica dos representantes de Programa.

Instituição	Pró Ativas	Reativas	Planejamento
FURB Programa Acadêmico	Não identificado.	Conversas individuais com discentes (Ação direta): Por parte da coordenação e/ou orientador do estudante. Permitir o trancamento (Ação direta): Em casos pertinentes justificados.	Não identificado.
UESC Programa Acadêmico	<p><b>Processo 1 (Ação direta):</b> Designar um orientador logo no início para acompanhar o estudante durante todo o curso. Com a responsabilidade de informar a coordenação e secretaria se está tendo algum problema com discente, como faltas demasiadas, dificuldade de contato, não cumprimento de prazos, entre outros. E no caso de 4 faltas a coordenação será comunicada pelo professor da disciplina a fim de intervir e verificar o que está acontecendo.</p> <p><b>Processo 2 (Ação direta):</b> Diante da quarta falta em alguma disciplina, o respectivo professor avisa a secretaria. Esta por sua vez comunica o coordenador e efetua a primeira ação. A secretaria entra em contato com o aluno de imediato e verifica o que está ocorrendo e se necessário comunica o coordenador para que o mesmo também promova uma ação. O orientador é avisado para que ele faça contato com o aluno. Espera-se um período, se não tem retorno de algum dos dois (aluno/orientador), retoma-se ação ao discente em conjunto com o orientador. Nada disso resolveu, vai para o colegiado. O representante dos estudantes é acionado para fazer contato. Devido à proximidade, às vezes obtém melhor êxito e traz a informação para a coordenação. Por fim, envia-se um novo e-mail determinando uma data limite para apresentação. Se não ocorrer a manifestação formal, ele estará desligado. Após isso, é feito o desligamento e comunica-se a CAPES.</p> <p><b>Sistema de Frequência Integrado (Ação direta):</b> Se o professor deixa de avisar, ao final do semestre letivo o sistema notifica a coordenação a respeito dos alunos que não cumpriram a disciplina. A coordenação verifica com o professor o motivo de não ter efetuado a comunicação e com o orientador para saber se o aluno desistiu da disciplina e continua sendo orientado ou se o aluno abandonou o curso.</p>	<p><b>Comunicação com estudante (Ação direta):</b> Diretamente ou juntamente com orientador, após conhecimento da informação de possível saída, para verificar o problema e tentar manter o discente no programa.</p> <p>Naquele em que o aluno simplesmente vai embora, é enviado e-mail. Aguarda-se o retorno. Reitera-se por e-mail. Fazem-se ligações telefônicas.</p>	<p><b>Alterações no processo seletivo (Ação indireta):</b> Em relação ao aluno obter nota alta na prova escrita e não ingressar no programa, porque não tem alinhamento. Não tem perfil.</p> <p><b>Aproximação do Estudante junto a IES/Programa (Ação indireta):</b> Promover maior interação entre os alunos, deixando-os mais próximos do contexto universitário e práticas de pesquisa, ensino e extensão.</p>
UESC Programa Profissional	Mesmo processo ilustrado no programa Acadêmico.	Mesmo processo ilustrado no programa Acadêmico.	Não identificado.

Continua

<b>UFSC</b> <b>Programa</b> <b>Acadêmico</b>	<p><b>Comunicação (Ação indireta):</b> Intermediar comunicação entre orientando e orientador em caso de algum tipo de conflito, problema entre ambos.</p> <p><b>Redução do prazo para o exame de qualificação (Ação direta):</b> Eram 18 meses para o mestrado e 30 meses para o doutorado. Nesta nova gestão são 15 meses para o mestrado e 25 meses para o doutorado.</p> <p><b>Análise de Pedido de Prorrogação (Ação indireta):</b> Foi criada comissão de análise dos pedidos de prorrogação dos alunos, incluindo critérios para evitar que se prorrogue sem motivo plausível.</p> <p><b>Análise de desempenho (Ação direta):</b> Controle de prazos, notas, prorrogações. Informação repassada quando solicitado pela coordenação. Caso detectado algum estudante com desempenho abaixo, número expressivo de faltas ou situação em desacordo com o desejado é verificado com orientador e/ou discente.</p>	<p><b>Comunicação com o Discente (Ação direta):</b> Diante do pedido de evasão, dialoga-se com o estudante com objetivo de compreender o problema e se possível ajudá-lo, a fim de concluir o curso.</p>	<p><b>Acompanhamento de rendimento escolar discente no decorrer do curso (Ação indireta):</b> Essa avaliação se dá pelo orientador, junto aos presidentes por linha de pesquisa e coordenação. Está em fase de planejamento. E para verificar o acompanhamento de bolsistas, que tem que ter um rendimento mínimo, cumprimento da carga horária, isso está em implementação.</p>
<b>UFSC</b> <b>Programa</b> <b>Profissional</b>	<p><b>Introdução aos novos matriculados (Ação indireta):</b> A cada nova turma, é realizada capacitação com os alunos e um primeiro contato com os alunos ingressantes daquele ano, informando sobre o funcionamento do programa, responsabilidades, procedimentos necessários, esclarecimento de dúvidas, entre outros.</p> <p><b>Acompanhamento e cobrança de pendências (Ação indireta):</b> Periodicamente alerta-se aos estudantes sobre as pendências existentes, qualificação, participação em banca, proficiência, entre outros. A fim de evitar uma sobrecarga de atividades no final do programa.</p> <p><b>Prorrogação de prazo de conclusão (Ação indireta):</b> Foram definidas recentemente novas diretrizes com requisitos mínimos para usufruir desse direito.</p>	<p><b>Comunicação com o Discente (Ação direta):</b> Diante do pedido de evasão, dialoga-se com o estudante com objetivo de compreender o problema e se possível ajudá-lo, a fim de concluir o curso.</p> <p><b>Trancamento/Prorrogação:</b> Em casos pertinentes, por exemplo, na obtenção de um emprego para tentar conciliar o curso e trabalho.</p>	<p>Não identificado.</p>
<b>UNISUL</b> <b>Programa</b> <b>Acadêmico</b>	<p><b>Comunicação entre professores e coordenação (Ação indireta):</b> Ação realizada de maneira informal, não institucionalizada, com o repasse de informações a respeito de desempenho, faltas e outras que forem percebidas;</p> <p><b>Averiguação em reuniões de colegiado (Ação indireta):</b> Ocorre 1 vez por mês e é feita uma rodada: “tem algum problema com aluno?” para todos os participantes.</p>	<p><b>Conversas individuais com discentes (Ação direta):</b> Realizada diante do pedido de evasão, por parte da coordenação e/ou orientador do estudante.</p>	<p>Não identificado.</p>
<b>UNIVALI</b> <b>Programa</b> <b>Acadêmico</b>	<p><b>Comunicação com professores (Ação indireta):</b> Verificação junto aos professores de como estão os orientandos vigentes para inserir novos estudantes em sua carga e em paralelo obter informações de orientandos com necessidade de alguma atenção.</p> <p><b>Comunicação com Aluno e/ou Orientador (Ação indireta):</b> nos casos de não cumprimento de prazos, por exemplo, em matrícula; proficiência. E em caso de se perceber o risco de não defender o trabalho dentro do prazo.</p>	<p>Não identificado.</p>	<p>Não identificado.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas entrevistas junto ao representante de cada programa.

Assim como observado na teoria, em geral, os programas evidenciaram não possuírem ações estruturadas com o intuito de gerir o fenômeno da evasão discente (SILVA FILHO *et al.*, 2007). Outra

característica observada é, aparentemente, que a deserção estudantil na pós-graduação não é considerada um problema pelos programas, pois, conforme informaram, há poucas ocorrências. Contudo, os entrevistados não descartam a importância de serem realizadas ações, com vistas a evitar o aumento do número de evasões e de concretizar o objetivo institucional, ou seja, a formação com qualidade até a titulação.

De toda forma, apesar de não estruturadas para este fim, observam-se distintas práticas, as quais influenciam direta ou indiretamente para se evitar casos de evasão, especialmente por desistência. Nessa linha, foram detectadas ações proativas, ou seja, antes de ocorrer o abandono, e reativas, após o estudante mencionar que estava se desligando ou simplesmente desistir sem avisar.

A respeito das ações proativas, cabe destacar a comunicação da coordenação com professores e orientador, para verificar como estão os discentes, entre outros aspectos, em relação à dificuldade pedagógica e ao desempenho; contato para intermediar conflitos entre orientando e orientador; realização de palestra para introduzir os procedimentos do programa aos novos matriculados, informar as obrigações e responsabilidades. Ação que contribui para ocorrer o primeiro contato direto entre os discentes, evitar que os estudantes tenham uma sobrecarga de atividade próxima a etapa final do curso e, permitir que planejem suas demandas acadêmicas.

Quanto às ações reativas, destaca-se a comunicação pessoal com o estudante que informa, ou não, a sua desistência do curso. Ação realizada com o intuito de entender o problema do estudante e tentar auxiliá-lo para que consiga permanecer até sua titulação. Outra é a sugestão de trancamento ou prorrogação de prazo, desde que constatada a pertinência, como na necessidade de se adaptar a um novo emprego ou uma nova ocorrência pessoal não planejada.

Interessante destacar o programa de pós-graduação em Administração acadêmico e profissional da UDESC, única instituição a apresentar procedimentos estruturados e com a finalidade de gerenciar a evasão discente. Um aspecto é a atuação da secretaria, a qual é organizada para atender os dois programas, permitindo otimizar os recursos pessoais, materiais, intelectuais, padronização de procedimentos, entre outras vantagens.

Além das ações já mencionadas, vale ressaltar o acompanhamento sistêmico das faltas dos discentes, na qual o docente registra essa informação via sistema e tem a responsabilidade de avisar a coordenação caso algum aluno esteja com desempenho aquém do esperado, e/ou com faltas constantes. A notificação ocorre de maneira



automática à coordenação, via e-mail, quando se chega num total de quatro faltas, a fim de que inicie os procedimentos de verificação. No caso de notificação automática sem ter obtida a informação do professor da disciplina, o mesmo é chamado pela coordenação para verificar o motivo de não ter se reportado e para readequar procedimentos.

Esta integração entre sistema e e-mail aparenta ser eficaz e eficiente, pois permite diagnosticar previamente discentes com potencial risco de evasão e agir sobre o mesmo, antes que o problema se agrave. Os entrevistados também manifestaram a importância de se desenvolver procedimentos para gerir a evasão discente na pós-graduação. Refletiram sobre *gaps*, o contexto da desistência do curso e a necessidade de um complemento de ações. No Quadro 22, ilustram-se trechos da entrevista nesse sentido.

Quadro 22 - Percepção contextual da evasão sob a ótica dos representantes de Programa.

Instituição	Percepção Contextual no Programa
FURB Programa Acadêmico	"A única coisa que eu vi pelo que tu colocaste e refletindo a gente não tem a deveria ter é essa que quando começa a ter problema, fazer uma ação pró-ativa no início, principalmente nos casos do aluno ter... Porque aqueles que vêm por uma questão familiar, tentamos ajudar. Isso sim. Tentamos ver o que é possível fazer. Aquele que é por desempenho, que é desligado, isso realmente nós não temos. Deveríamos ter algum tipo de ação. O outro até temos (Evasão não compulsória), mas é informal. Geralmente quando está próximo de sair ou já está querendo sair, aí que vai se tentar apagar o incêndio. Mas de prevenção tem muito pouco".
UDESC Programa Acadêmico	"Todos os casos de abandono devem ser considerados pela instituição para observação. Eu acho que sim. O motivo é exatamente para poder planejar. Porque que aconteceu isso. E indireta, quando a gente percebe do aluno, evadiu ali como eu te falei, talvez se desestimulou porque não era aquilo que ele queria estudar. Porque ele entrou no programa sem o alinhamento com o professor, com a linha de pesquisa que ele foi aceito. Se isso pudesse ter sido evitado, talvez ele não teria nem entrado. Ao invés dele, tivesse entrado um outro aluno com maior alinhamento ao programa e que com maior possibilidade de concluir o curso".
UDESC Programa Acadêmico	"é legal falar sobre isso, porque começa a refletir. Quando você entrou em contato comigo eu pensei: eu estou há dois anos aqui agora que estou me ambientando com isso tudo, não tenho nada para falar para ele. Mas a gente começa a falar e começa a fazer essas reflexões. E legal que isso venha a ser discutido, seja pensado para efeito de prevenção e isso que você falou de rigor eu acho que o nosso ambiente aqui é muito bacana, tem certo rigor de fato. Principalmente o pessoal que trabalha na parte de base aqui, eles falam: O aluno não está se esforçando, temos que penalizá-lo. E claro, a gente tem esse pensamento, porque o pessoal veste a camisa mesmo. Mas ele vai prejudicar o programa, é com professor e com aluno. Até mesmo professor. A evasão do professor é ser descredenciado. Eu acho bacana essas reflexões. Essas relações com a pós-graduação e a graduação, porque são motivos bastante diferentes. É uma outra visão. Contextos diferentes".
UDESC Programa Profissional	"é curioso que a evasão, de um modo geral, ela é um problema para as organizações. No caso específico nosso que somos uma organização pública é um problema diferente do que é numa organização privada. Numa organização privada a evasão implica numa perda de receita para a Instituição. É uma situação grave ou potencialmente grave no caso de uma instituição que acaba contando com aquela receita para reduzir o custo. Para nós é um custo público. Temos uma estimativa que no mestrado, cálculo feito há dois anos atrás, o custo está em torno de R\$ 2000,00 a 2300,00 ao mês cada vaga. Como eu não consigo repor esta vaga com o aluno saindo, isso é um custo muito alto para a sociedade.
UDESC Programa Profissional	"Há um ônus social grande a meu ver. E esse peso, não é justo que o aluno impute à Universidade Pública. Se ele entra, são pouquíssimas vagas. No mestrado profissional, hoje nós estamos entre 7 e 9 candidatos por vaga. Esse último agora deu 9,3 candidatos por vaga. Cada aluno que passa, praticamente tirou 8 ou 8,3 alunos nesse último. Otto deixaram de entrar para que ele entrasse. Quando desiste, perde-se o investimento das aulas, seja um semestre ou dois semestres. Quer dizer, tudo aquilo que foi investido no potencial deste aluno para ele voltar para a sociedade, para o mercado de trabalho, eventualmente, até para ir lecionar numa instituição de ensino superior, isso foi desperdiçado".
UDESC Programa Profissional	"Eu acho que se a gente puder resgatar um, qualquer que seja o motivo, de forma que ele venha e conclua, já valeu a pena. Eu acho que qualquer caso. Porque todo mundo tem o seu motivo. Existem os motivos testemnhais que a pessoa vem cá e diz o motivo, e os motivos reais que muitas vezes a gente não sabe. Esse é o problema das causas de evasão, nem sempre o motivo dito pelo aluno é o motivo real que o afastou daqui. Eu acho que toda causa deve ser verificada".

Continua

	Conclusão
UFSC Programa Acadêmico	<p>"Olha, não é uma coisa muito comum de se acontecer. O abandono. Mas eu acredito que deva ser observado também. Motivos por que abandonou. É uma informação importante. Por que abandonou? Motivos particulares? Será que o programa poderia ter feito algo para evitar? ou o que o programa pode fazer para melhorar? É importante para saber o motivo e ver até que ponto o programa poderia interferir na situação".</p> <p>"Eu vejo que o tempo é bem justo, apertado. Porque a pessoa do mestrado, por exemplo, tem 2 anos. Em 1 ano tem que fazer disciplinas, mais toda produção de artigos e trabalhos. São no mínimo 6 disciplinas. Em 1 ano desenvolver uma pesquisa com toda parte de capítulos, fundamentação teórica, coleta de dados, análise de dados, então é um tempo que não dá de perder, não dá de bobear. O doutorado é a mesma coisa "Ah, mas são 4 anos", mas a carga de trabalho é enorme. E uma tese de doutorado não se escreve do dia para noite. E um trabalho que envolve muita pesquisa, dedicação. Então eu vejo que não pode perder tempo".</p>
UFSC Programa Profissional	<p>"Pensando gerencialmente no trabalho contra a evasão, por exemplo, esses dois casos deste ano foram motivos pessoais da pessoa ter conseguido outra oportunidade melhor. Outro concurso público em outra cidade, em outro estado. Penso que nestes casos, não há o que o programa fazer ou não deva gastar energia tentando minimizar isso. Agora, alguns casos, não só da evasão motivada, mas do desligamento do aluno, a gente tem como trabalhar. Por exemplo, desligamento por não ter cumprido os requisitos do programa. Quando o cara reprova ou vai muito mal nas disciplinas de primeiro semestre, é caso de atenção. Quando o aluno chega no 18º mês e não qualificou ainda, é um caso de atenção. Então, por exemplo, nós não tínhamos no regimento passado, data para qualificar. E o cara tem que concluir em 24 meses. Apesar de nós sermos flexíveis e deixarmos concluir em mais do que 24 meses, não tinha data para qualificar. Tivemos que rever o regimento este ano. Colocamos uma data para qualificar. Ou seja, o aluno trabalha bem se tiver o cronograma bem definido. Então agora o ingressante de 2018 sabe que até o 18º mês ele tem que qualificar, ou seja, ele vai ter um <i>Dead Line</i> que ele vai ter que trabalhar. Penso que isso facilita. São ações que o programa toma, para tentar diminuir essa questão. Se ele chega ao final dos 24 meses e está longe ainda, se o trabalho dele é muito grande é mais fácil dele desistir. Se ele chega aos 24 meses e ele já qualificou nos 18, do 18 ao 24 ele conseguiu avançar alguma coisa, então o pacote de trabalho dele é menor. Eu acho que as ações do programa devem ser nesse sentido".</p>
UNISUL Programa Acadêmico	<p>"Eu acho que todos os casos têm que ser considerados para análise do programa. Durante o curso. No final do prazo, já pode ser do interesse do programa que ele saia mesmo, para não penalizar o programa. Todos merecem análise, até mesmo para a gente se precaver em outras situações futuras. Porém, não se considera neste programa e nos outros programas do ensino <i>Stricto Sensu</i>, a evasão como um problema. Temos outros problemas mais importantes. E isso fica encarregado a cada um resolver do seu modo. Não tem um impacto tão grande, não se tem uma preocupação tão intensa. Apesar das ações que são feitas para evitar que isso ocorra, acho que o mais importante é isso, se antecipar ao caso da evasão do aluno, porque trazer ele depois é mais difícil".</p>
UNIVALI Programa Acadêmico	<p>"Não é uma das principais preocupações do programa. E na medida em que você tem uma preocupação com o aluno, afinal é uma pessoa que... considerando nível macro, eu acho que a questão tem um limite que você pode ir. Você enquanto IES pode falar com o aluno, entender o problema, mas muitas vezes são decisões pessoais, então não tem como você tratar isso. Mas claro, por outro lado, não dá de você ter uma visão tão macro porque depende de como cada instituição fica controlando isso. O controle é uma forma de você chamar o aluno de novo, às vezes é um problema que você consegue resolver. Tem casos que eu acho que as normas, os procedimentos, o fato de o programa ter uma matrícula semestral ou bimestral, faz com que o aluno esteja sempre sendo cobrado a isso. Por outro lado, se a instituição também não tem um sistema de controle, o aluno quando vê que já está no último mês para defender, acaba que aí desiste, porque não tem tempo para fazer tudo aquilo. Talvez ter procedimentos de controle antes, ajudam nesse sentido. Acho que nós temos que trabalhar melhor a entrada do aluno. Eu não vejo que o problema da evasão seja lá na frente. O problema da evasão é na entrada. No <i>Stricto Sensu</i> é na entrada. E o aluno que entrou sem saber o que queria. O aluno que entra no <i>Stricto Sensu</i> sabendo o que ele quer, vai até o final, porque é um planejamento de vida. Agora, fálhamos na seleção, aí que o problema acontece lá na frente. Então a pessoa tem que entrar já sabendo, se planejando, se organizando, sabendo o que quer da vida. Se a gente erra e insere um aluno que está perdido, porque nosso processo seletivo é muito objetivo, acaba que é mais complicado resolver depois lá na frente".</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas entrevistas junto ao representante de cada programa.

Em geral, percebe-se na visão dos entrevistados que o acompanhamento e controle permitem estabelecer procedimentos para detectar o risco de evasão logo que o discente comece a demonstrar sinais de desistência. Também consideraram importante verificar todos os casos a fim de levantar informações para aprimorar e desenvolver

procedimentos e evitar o abandono estudantil. Destacaram ainda, a importância do enfoque no processo seletivo, para evitar candidatos propensos à evasão, pois, após o ingresso, torna-se mais difícil resgatar um estudante em risco iminente de abandono.

Os entrevistados informaram, entretanto, que há casos em que são possíveis ações preventivas. Por exemplo, quando um aluno reprova ou não tem bom desempenho já nas disciplinas do primeiro semestre, é propício à verificação. Observa-se ainda, no entendimento de entrevistados, que o aluno trabalha bem quando há acompanhamento e um cronograma definido para atividades. Portanto, procedimentos que visem a gestão do tempo podem ser uma alternativa para evitar que o estudante se sobrecarregue nas etapas finais do programa.

Vale ressaltar o que um dos entrevistados mencionou sobre o ônus à sociedade, pois, a evasão incorre em um custo entre R\$ 2.000,00 a 2.300,00 ao mês por vaga. O que denota a importância de procedimentos de gestão quanto à evasão estudantil, visto que, parece não ser justo um aluno ocupar temporariamente uma vaga e depois desistir, em detrimento de outro não selecionado, que poderia cursar até sua titulação. Apresenta-se a seguir o próximo objetivo específico desta dissertação, referente à proposição de sugestões para gestão da evasão no contexto dos programas de pós-graduação em Administração.

#### **4.6.5 Sugestões do pesquisador em relação ao gerenciamento do fenômeno de evasão discente em programas de pós-graduação em Administração**

Diante do contexto levantado junto aos representantes e discentes de cada programa pesquisado, chegou-se à definição de algumas ações que podem ser implementadas para contribuir na gestão da evasão discente nos programas de pós-graduação em Administração e com a própria reflexão diante destas proposições, com o intuito de desenvolver mecanismos específicos a cada instituição. Isso pode auxiliar, inclusive, para outros controles, por exemplo, no processo de orientação e na distribuição e controle de bolsas de estudo.

Dessa maneira, apresenta-se no Quadro 23 sugestões de procedimentos a serem implementados ou aprimorados em processos já existentes no programa, como forma de contribuir para a redução de abandono em programas de pós-graduação de Administração, possibilitar melhor desempenho de discentes matriculados nos programas, assim como otimizar procedimentos existentes, possibilitando dedicar maior tempo em outras ações ao programa.



Quadro 23 - Sugestões aos processos de gerenciamento de evasão discente nos Programas de Pós-graduação em Administração.

Sugestão	Descrição	Síntese de Possíveis Funcionalidades
1	<p><b>Sistema integrado de gerenciamento do desempenho estudantil (SIGEDE):</b> Um módulo para integrar o sistema existente na Instituição a fim de gerenciar as demandas do estudante ao longo do curso, monitorar o desempenho acadêmico dos estudantes do programa, inclusive bolsistas e otimizar o processo de orientação.</p>	<p><b>Controle do desempenho acadêmico:</b> Com foco em todos os discentes, pré-determinar envios do trabalho final ao longo do curso, em um período específico, com etapas mínimas finalizadas. Determinar ao orientador, um prazo após data limite, para correção da etapa enviada pelo orientando. Permitir que no ambiente virtual possua campos para o orientador efetuar a avaliação da etapa, assim como efetuar recomendações. Sugere-se ainda a disponibilização de indicadores avaliando desde a 'muito bom' até 'necessita de revisão' de forma a facilitar a visualização dos interessados. Ao final, mensurar uma nota consolidada para o constructo enviado, com intuito de conhecer como está o desempenho do estudante, bem como a indicação avaliativa de 'muito bom' até 'necessita de revisão'. Padrões abaixo do mínimo esperado, a coordenação/secretaria é notificada automaticamente. De acordo com as diretrizes a serem adotadas, é possível disponibilizar que seja retificada a etapa avaliada, para que se obtenha melhor nota.</p> <p><b>Controle de Bolsistas:</b> Por meio do controle de desempenho, conforme avaliação do orientador. Estabelecer desempenho mínimo a atingir, no caso de desempenho inferior, a bolsa passa para o próximo da fila de espera, desde que tenha o nível mínimo de desempenho necessário (o padrão de desempenho para ganhar a bolsa, pode ser 1 nível maior do que o padrão estabelecido para perder a bolsa, a fim de que o próximo a receber esteja num padrão bom de desempenho). Também como forma de estimular os interessados a manter um padrão bom de desempenho para aproveitar esta oportunidade caso surja. Desempenho relacionado ao nível de produção das etapas do trabalho final, notas em disciplinas, cumprimento de demandas acadêmicas obrigatórias.</p> <p><b>Controle de demandas acadêmicas:</b> Programar todas as demandas obrigatórias do aluno (ex.: matrícula, proficiência, participação em banca, créditos pendentes, qualificação, defesa, entre outras conforme o regimento do programa) com disparo automático de e-mail ao aluno em datas pré-determinadas a fim de avisá-lo, assim como à coordenação/secretaria em datas pré-determinadas próximas à data de vencimento, porém em tempo hábil para que seja possível cumprir a demanda.</p> <p><b>Controle de orientadores:</b> O ambiente virtual deve oferecer acesso aos discentes (limitado), professores (limitado), orientadoras (limitado), coordenação (integral) e secretaria (integral). Dessa maneira, é possível que os envolvidos, mediante suas limitações de acesso, verifiquem os status de estudantes em relação aos controles do sistema, bem como do processo de orientação por parte do Orientador. Incluindo a tecnologia de forma integrada entre coordenação e orientação, é possível promover maior transparência do processo e garantir que o fluxo orientando/orientação seja cumprido. Vale destacar que o processo virtual visa melhorar o controle deste processo no programa, contudo não impede que ocorram as conversas presenciais entre orientando e orientador para melhor alinhamento.</p> <p><b>Diretrizes a considerar na sistemática de Funcionamento:</b> Analisar período adequado para entrega dos módulos do trabalho final, com prioridade após períodos de férias e feriados. Ampliar para bolsistas o fluxo de envio de módulos do trabalho final. Disponibilizar relatórios gerenciais para cada controle.</p>
2	<p><b>Comissão Discente</b></p>	<p>Fomentar o desenvolvimento de comissão discente, com pelo menos um representante por turma ou conforme a coordenação do programa julgar adequado. Com o presidente definido pela coordenação (talvez um orientando da coordenação tenha melhor perfil para a atividade), preferencialmente o integrante do colegiado, pois se presume estar mais envolvido com o contexto das reuniões do colegiado, enriquecendo o planejamento de ações. Tendo por objetivo coletar dados junto aos estudantes, sobre o desempenho, as dificuldades, as demandas, entre outras informações contextualizadas, para refletir em reuniões de colegiado, com vistas a detectar potenciais alunos a desistir ou serem desligados e acompanhá-los de perto.</p>

Continua

3	Divulgação do Funcionamento do Programa	<p><b>Manual para futuros ingressantes:</b> Disponibilizar um manual <i>online</i> aos interessados em participar do programa, com informações a respeito do funcionamento prático dos cursos de Mestrado/Doutorado, ilustrando na prática as responsabilidades do discente: Proficiência; Disciplinas; Trabalhos; Dissertação/Tese; Orientação; Contexto de Aula; Produção de Artigo; Publicação, funcionamento da grade de horário de professoras, nível de cobrança, perfil e comportamento esperado do aluno, entre outras questões pertinentes ao programa. Destacando, além da parte prática, prazos e diretrizes de acordo com o regimento existente.</p> <p><b>Vídeo Institucional do programa:</b> Criar um Vídeo aos interessados em participar do programa sobre o funcionamento prático dos cursos de Mestrado/Doutorado, ilustrando na prática as responsabilidades do discente: Proficiência; Disciplinas; Trabalhos; Dissertação/Tese; Orientação; Contexto de Aula; Produção de Artigo; Publicação, funcionamento da grade de horário de professoras, nível de cobrança, perfil e comportamento esperado do aluno, entre outras questões pertinentes ao programa. Destacando, além da parte prática, prazos e diretrizes de acordo com o regimento existente. Sendo possível, estimular a participação de discentes e docentes no vídeo, expondo suas opiniões. Um complemento a esta proposta de vídeo institucional, consiste em produzir vídeos temáticos, de curta duração. Abordando questões específicas. Por exemplo, atividades acadêmicas, retratando os alunos no desenvolvimento de suas pesquisas, expondo sua opinião quanto às dificuldades e nível de exigência. Orientação, destacando como ocorre na prática, diretrizes básicas, quais são as expectativas esperadas do discente. E assim por diante.</p> <p><b>Conscientização do Ingressante:</b> Reforçar a conscientização do estudante. Tanto no manual quanto no vídeo e em outras ações que o programa possa desenvolver, como semana introdutória da pós-graduação, por exemplo. Evidenciar o investimento que é feito neste aluno ingressante em valores absolutos (Principalmente nos casos onde o discente não tem custo com mensalidade). Ressaltar a responsabilidade que ele tem para terminar o curso, o impacto de atraso, truncamento e desistências no processo avaliativo do programa. Buscar que o mesmo reflita e tenha consciência que ele conseguiu uma oportunidade no lugar de outras pessoas, sendo importante a continuidade e finalização.</p>
4	Convênio/Cooperação com o setor público	<p>Ofertar vagas a órgãos da esfera pública por meio de convênio, cooperação ou outro instrumento legal. Com processo seletivo específico para o setor público, paralelo às vagas comuns. Por exemplo, no caso da UDESC, com oferta de três vagas no programa destinadas ao Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina – TCE/SC. Onde o Tribunal de contas paga R\$ 50.000,00 por vaga. E o recurso é destinado ao programa para uso em inscrição de congressos, passagem, hospedagem, por exemplo. Ou como a UNIVALI com disponibilização de até onze vagas para servidores do TCE/SC sendo três no mestrado acadêmico de administração. Para mais informações acessar: &lt;<a href="http://www.tce.sc.gov.br/convenios-e-parcerias">http://www.tce.sc.gov.br/convenios-e-parcerias</a>&gt;.</p>
5	Aumentar a interação discente com o contexto universitário docente – Viés acadêmico	<p>i) Incentivar que o estudante fique mais presente no contexto universitário, por exemplo, com o desenvolvimento de projeto onde o discente da pós-graduação possa acompanhar a formação de um pequeno grupo de graduandos, desde o início do seu ingresso até a finalização de sua pós-graduação. Conduzindo o graduando, até sua formação, inclusive ministrando aula em disciplina, com objetivo de compreender na prática como é o contexto de um docente. ii) Também na formação de pequenos grupos de alunos a serem acompanhados por estudantes da pós-graduação, para que ocorram interação entre os discentes, similares a metodologia de ensino da pós-graduação, visando o aumento do desempenho na formação do graduando. Além de ser uma maneira de apresentar a cultura de pós-graduação, possibilita ocorrer uma alternativa metodológica na condução das aulas da graduação, com impacto direto na pós-graduação, sobretudo quando ocorrer o ingresso dos estudantes na pós-graduação. iii) Pode-se trabalhar também na ideia de aprimorar o modelo de estágio docente, tornando-o mais ativo no que tange o desenvolvimento de atividades com graduandos e acompanhamento contínuo.</p> <p>As vantagens inerentes a estes três itens são diversas: fomentar a continuidade dos estudos, Graduação x Pós-graduação, apresentar o <i>habitus</i> da pós-graduação e contribuir no desenvolvimento de potenciais estudantes para titulação na pós-graduação. Minimizar a evasão na graduação, bem como na pós-graduação em virtude da falta de informações sobre o <i>habitus</i>. Promover desafios inibindo a evasão na pós-graduação. Preparação ou aperfeiçoamento para a docência de forma prática.</p>



		Conclusão
6	Aumentar a interação discente com o contexto organizacional mercadológico – Viés Profissional	<p>Desenvolver parcerias com organizações empresariais, para inserir o discente no contexto empresarial visando auxiliar esta organização a melhorar seu desempenho, obter melhores resultados corporativos. Projeto a ser realizado <u>sob supervisão</u> de um professor ou orientador, trabalhando na ideia de uma disciplina do programa ou até mesmo de um projeto de pesquisa ao longo do curso. Com possibilidade de participação de discentes da pós-graduação, inclusive com estudantes de graduação.</p> <p>As vantagens consistem em: aproximar o curso para o contexto mercadológico, de forma prática; oferecer desafios aos discentes, o que contribui para sua permanência e não evasão do programa; Adquirir experiência prática <u>sob aspectos</u> gerenciais em nível operacional, tático e estratégico; Contribuir para o desenvolvimento institucional da organização parceira.</p>
7	Promover a formação de Grupos de Pesquisa	<p>Estimular a formação de grupos de pesquisa desde o início do ingresso na pós-graduação, entre discentes com temas correlatos, em pequenos grupos de 3 a 7 estudantes, para evitar a sensação de isolamento na etapa de confecção da dissertação ou tese, bem como para enriquecer o processo de produção científica.</p> <p>Detectar na etapa da entrevista características do discente em relação aos aspectos abaixo, a fim de analisá-las e decidir entre potenciais candidatos para ingressar no programa:</p> <p><b>Planejamento de vida:</b> Apresenta objetivos pessoais alinhados com o perfil do programa ao longo e posterior ao curso;</p> <p><b>Conhecimento do programa:</b> Conhece o funcionamento, responsabilidades, nível de exigência, obrigações e possui planejamento nesse sentido;</p> <p><b>Formação Continuada:</b> <u>Recém graduado/titulado</u>, buscando continuidade dos estudos;</p> <p><b>Estabilidade Emocional:</b> Possui consciência e está <u>preparado</u> para a carga de responsabilidade oriunda do curso + família + ambiente profissional;</p> <p><b>Comprometimento:</b> Possui experiências práticas que denotam comprometimento com suas responsabilidades acadêmicas;</p> <p><b>Resiliência:</b> Contornou dificuldades ao longo do período escolar/acadêmico.</p> <p><b>Servidor de órgão público:</b> Característica destacada, pois, conforme entrevistas com representantes de programa, afirmam que estes discentes normalmente concluem o curso, às vezes antes do prazo, em virtude do incentivo à qualificação.</p> <p>Cabe ainda atentar para contextos específicos, no caso de candidato de outra região e que esteja empregado. Algumas características interessantes de serem verificadas são:</p> <p><b>Discente de outra região:</b> Está considerando, ao longo do curso, as responsabilidades financeiras, pessoais e familiares? Conhece o contexto da cidade onde o programa de interesse está situado, por exemplo, condições econômicas, acadêmicas, profissionais, de lazer? Possui planejamento nesses aspectos?</p> <p><b>Estudante empregado:</b> Com disponibilidade de afastamento remunerado; flexibilidade para cursar o programa: Ausência de possibilidade de ser transferido de região.</p>
8	Aprimorar o processo seletivo, principalmente etapa da entrevista.	

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas entrevistas junto ao representante de cada programa e com base nas respostas dos discentes ao questionário.

A primeira sugestão apresentada neste quadro consiste no desenvolvimento de um módulo de sistema (HOLLEY; CALDWELL, 2012), com funcionalidades integradas, permitindo automatizar funções que hoje ocorrem manualmente em programas de pós-graduação, como

é o caso do acompanhamento das demandas do estudante e envio de e-mails para avisar de pendências, produção de relatórios em planilha do Excel, não disponibilidade de relatórios gerenciais sobre o desempenho do estudante.

Também, com o propósito de sanar problemas, entre outros, a pouca percepção sobre o desempenho do estudante, o andamento da dissertação ou tese e a má gestão do tempo (LEIJEN *et al.*, 2016; HOLLEY; CALDWELL, 2012; DUBS, 2005). Além disso, aprimorar o controle dos estudantes que usufruem de bolsa estudantil, para possibilitar que outros discentes aptos que estão aguardando em fila de espera tenham acesso a este benefício, com base na meritocracia.

Por fim, otimizar o processo de orientação entre orientador e orientando, registrando as informações via sistema, com vistas a garantir que a orientação ocorra e que o estudante prossiga com as considerações do orientador. A figura do professor orientador é fundamental para a evolução do discente em sua pesquisa e nos estudos no programa. Portanto é importante que a instituição fomente a participação do orientador, por exemplo, com o monitoramento e recompensa sobre as cargas adicionais de orientação (LEIJEN *et al.*, 2016).

A segunda proposta se refere à coordenação promover o desenvolvimento de uma comissão discente no programa. Além de contribuir em aspectos relacionados ao engajamento estudantil, aproximação do contexto acadêmico, ampliação do sentimento de pertencimento, elementos que reduzem a probabilidade de evasão (LEIJEN *et al.*, 2016; DAVIDSON; WILSON, 2016; TINTO, 1989), a comissão pode representar um instrumento de coleta de informações diretamente junto aos estudantes.

Esses dados podem auxiliar para melhor conhecer as dificuldades, os problemas, as demandas, desejos, entre outras informações contextualizadas, para reflexão em reuniões de colegiado, de maneira a detectar potenciais alunos a desistir ou serem desligados e acompanhá-los de perto.

A terceira proposição consiste em aprimorar a forma como ocorre a divulgação do programa. Como alternativa, sugere-se adotar meios mais interativos com o intuito de que os interessados a ingressar, conheçam, entre outras características, as demandas existentes, as obrigações, o nível de exigência, os objetivos do programa e possam analisar se está alinhado com seus objetivos e anseios. E assim, evitar incorrer na transmissão de uma mensagem equivocada ou deixar de comunicar informações essenciais sobre o programa e o curso (RUEDA; PINILLA, 2014; BRASIL 1996b).

Para isso, propõe-se a confecção de um manual, aglutinando de forma sintética, todas as informações que um futuro ingressante precisa saber do programa. Bem como, um vídeo institucional, não como forma de venda, mas sim como demonstração visual e prática do funcionamento do programa. Seja por meio de um vídeo geral ou de vídeos temáticos, de curta duração.

A quarta sugestão se refere ao levantamento de recursos financeiros, por meio de Convênio ou Cooperação com o setor público, para formação de funcionários públicos em nível de pós-graduação. Alguns dos programas já possuem tal prática, porém, outros não. Esta ação pode ser uma alternativa à falta de recurso para fornecimento de bolsa estudantil e à permanência de estudantes que demandem este tipo de auxílio. Além de contribuir para outras necessidades acadêmicas, por exemplo, a participação em eventos científicos, melhoria da infraestrutura do programa, entre outros.

A quinta proposta se refere a aprimorar a prática docente por parte dos discentes. Principalmente no programa acadêmico, no qual se pressupõe que parte dos ingressantes busque a qualificação para exercer a docência. O que não impede do mestrado profissional seguir essa proposta. Algumas sugestões são feitas neste aspecto, como por exemplo, acompanhar grupo de estudantes da graduação, objetivando melhorar seu desempenho e auxiliar na formação destes no decorrer do curso de pós-graduação. Ou ainda, aprimorar o atual modelo de estágio docência, inserindo de forma mais prática, o estudante nas demandas do docente.

Já a sexta proposição objetiva aproximar o estudante do mestrado profissional às práticas gerenciais do contexto organizacional, atuando *in loco* numa organização, sob a supervisão do seu professor ou orientador, por meio de disciplina ou de projeto de conclusão do curso. Esta inserção organizacional também pode ser utilizada com os discentes dos programas acadêmicos, no ambiente de um programa parceiro de sua instituição de origem.

Com relação à sétima proposta, o objetivo é minimizar os impactos na etapa da confecção da dissertação ou tese, oriundos do sentimento de solidão e isolamento, fatores que podem culminar em desmotivação e levar a desistência. Logo, interagir em pequenos grupos de temas correlatos talvez seja útil, pois, estes discentes podem estabelecer vínculos mais estreitos de interação. E assim, compartilhar angústias e demais sentimentos comuns nessa fase, além de se ajudarem em dificuldades que surjam no decorrer da pesquisa e na própria produção científica.

Referente à oitava sugestão, esta consiste em aprimorar o processo seletivo e considerar algumas características do candidato na etapa da entrevista que denotem ampliar a probabilidade de titulação no programa. Trata-se de características percebidas ao longo das entrevistas realizadas com cada representante de programa.

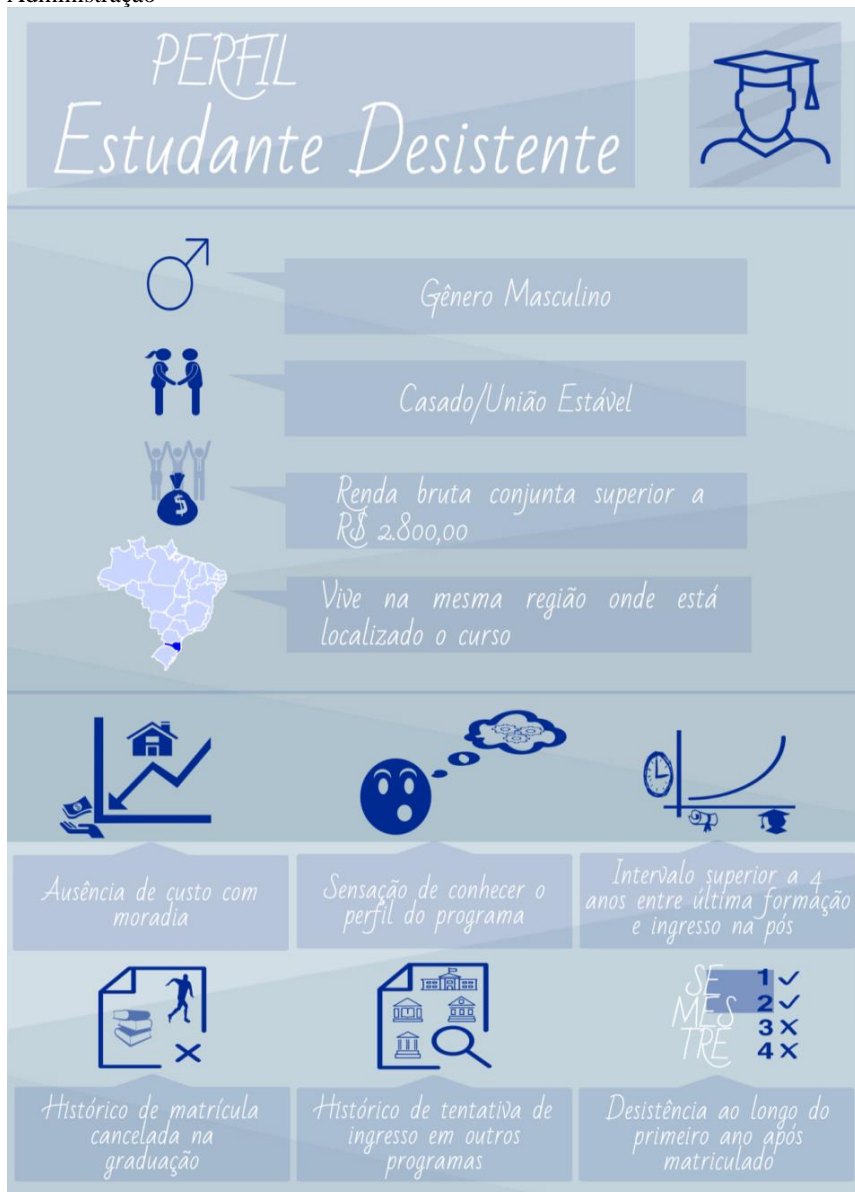
O objetivo é evidenciar aos coordenadores de programas e responsáveis pelo processo seletivo, quais aspectos são percebidos nos estudantes que persistem até a titulação. Estes dados poderão ser úteis para aprimorar os atuais procedimentos, e buscar, não somente características de desempenho, mas também características de permanência, ampliando a probabilidade de titulação. No próximo tópico, realiza-se uma síntese analítica para contextualizar o objetivo geral do trabalho diante de todo conteúdo desenvolvido nos tópicos anteriores.

#### **4.6.6 Síntese Analítica**

Ao longo desta seção, foram alcançados os objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa. Cada tópico buscou apresentar os resultados obtidos, e, propor alternativas de ação a serem realizadas pelas coordenações de programas.

Com base nos dados apresentados nos tópicos anteriores, foi possível desenvolver o perfil dos estudantes desistentes, incluindo as principais características influenciadoras da deserção estudantil e quais ações podem ser realizadas para minimizar o abandono nos programas de Pós-graduação em Administração. Na Figura 7 é possível constatar as principais características diagnosticadas com base nas respostas dos participantes da pesquisa.

Figura 7 - Perfil do Estudante que Desiste do Programa de Pós-graduação em Administração



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Os dados sugerem que o perfil do aluno desistente pode ser representado por um indivíduo do gênero masculino, casado ou em união estável, com renda bruta superior a R\$2.800,00 (incluindo todos os responsáveis financeiros do desistente) e que vive no mesmo local onde o curso é ofertado. Também sem possuir gastos com aluguel, ter a sensação de que conhece sobre o funcionamento do programa, possuir registro de matrícula cancelada na graduação, tentativa de ingresso em outros programas e um intervalo superior a quatro anos entre a última formação e ingresso na pós-graduação a qual desistiu. Além disso, tende evadir ao longo do primeiro ano do curso.

Entre essas características, duas chamam atenção. A primeira referente à renda. Percebe-se que o desistente possui uma disponibilidade financeira razoável<sup>44</sup>, mesmo assim sugere como ação a oferta de bolsa estudantil. Nesse sentido, possivelmente, o aspecto que conduz a essas evidências se refere à atividade laboral remunerada, a qual permite o estudante ter uma renda.

No entanto, aparentemente este fator é responsável por outros aspectos influenciadores da desistência evidenciados pelos estudantes, como a falta de tempo para se dedicar aos estudos, sobrecarga de responsabilidades, ausência de flexibilidade do empregador. A necessidade de se dedicar ao programa parece estar relacionada à disponibilidade de tempo que pode ser obtida com a finalização da atividade laboral, desde que se tenha uma bolsa de estudos para poder se manter financeiramente.

Uma possível solução seria envolver o estudante em projetos de pesquisa remunerados, mantendo-o próximo de seus pares e das atividades acadêmicas, o que contribui para o engajamento do discente no programa (LEIJEN *et al.*, 2016). Possibilitar que alunos desenvolvam tarefas acadêmicas na IES, por meio de estágio remunerado, bolsas de extensão e pesquisa, propicia melhorar a integração entre os pares, conseqüentemente, ampliar a taxa de titulação no programa (MASSI; VILLANI, 2015). Dessa maneira, estimular o envolvimento dos alunos nas questões acadêmicas, assim como incentivar os discentes para se envolverem com seus estudos e com a instituição, pode contribuir para a permanência (CROSLING *et al.*, 2009).

E a segunda característica é a respeito dos estudantes mencionarem que conhecem o programa (nove afirmaram conhecer

---

<sup>44</sup> Razoável em virtude de consolidar um montante quase 100% maior do que o rendimento nominal mensal domiciliar per capita em Santa Catarina, estimado em R\$1.458,00 de acordo com os dados divulgados pelo IBGE.

muito e cinco responderam conhecer pouco). No entanto, diversos aspectos influenciadores da evasão foram em relação a informações básicas de funcionamento do programa, o que pressupõe que tanto os que conhecem muito, quanto os que conhecem pouco, saibam dessas informações. Alguns aspectos destacados pelos discentes como propulsor de sua desistência foram:

- i) Aprimorar divulgação do programa (muita influência: seis e pouca influência: cinco);

A divulgação ativa poderia promover melhor compreensão por parte do discente interessado em ingressar no programa, sobre: o que será desenvolvido no curso, o nível de exigência, as obrigações, se o programa está alinhado aos interesses pessoais, entre outros aspectos. Logo, o discente poderia decidir sobre sua participação para ingresso no programa, com base em mais subsídios.

Com isso, permite-se reduzir no processo seletivo a parcela de candidatos de alto nível, mas que não se enquadram ao perfil do programa. Consequentemente, minimiza-se a probabilidade de selecionar candidatos sem o devido alinhamento ao programa, o que contribui para evitar futuros abandonos ao longo do curso.

Podem ser utilizadas outras formas de comunicação além da escrita no site institucional, por exemplo, um vídeo que demonstre a prática do programa, com alunos expondo sua opinião quanto a exigência, as dificuldades, as demandas, a fim de tornar mais interativo a comunicação. Ou ainda por meio de ações presenciais, com o apoio dos próprios discentes do programa, como palestra, workshops, retratando sua experiência no programa aos interessados em se candidatar no processo seletivo.

Ressalta-se que, ações que envolvam a participação de outros acadêmicos do programa, podem auxiliar não só na divulgação, mas também na ampliação do engajamento e do sentimento de pertencimento destes discentes, decorrentes do seu envolvimento acadêmico e institucional, consequentemente, influenciando para ampliar a probabilidade de sua titulação (TINTO, 1989; STANGER-HALL *et al.*, 2010; DECLOU, 2016; LEIJEN *et al.*, 2016).

- ii) Desenvolver um projeto de pesquisa que faça sentido aos objetivos futuros do estudante (muita influência: nove e pouca influência: dois);

A respeito destas questões, o programa pode divulgar áreas e temas de pesquisa de cada professor nos editais, dessa maneira, o estudante saberá as disponibilidades existentes para verificar se alguma está de acordo com seus objetivos, e, assim, direcionar seu projeto de pesquisa para uma área específica ou optar por outro programa.

Outra possibilidade é a organização de atividades em grupos de pesquisa, onde a interação dos discentes estimularia o desenvolvimento do trabalho, mesmo nos casos onde o tema não seja o foco de interesse (LEIJEN *et al.*, 2016), visto que a integração de outras características que o discente considera importante pode compensar aspectos que não estimulam positivamente para o alcance da titulação (MASSI; VILLANI, 2015).

Vale destacar que o tema de pesquisa, trata-se de um fator que necessita ser considerado na etapa de seleção do ingressante, a fim de evitar problemas futuros com a desistência. Logo, exigir projetos claramente delineados para que seja possível selecionar àqueles com perfil mais próximo da linha de pesquisa do programa, pode ser uma maneira para evitar o ingresso de um estudante com elevado potencial intelectual, mas com maior probabilidade de abandono (SOUSA *et al.*, 2003).

- iii) Disciplinas ofertadas em horários inadequados (muita influência: seis e pouca influência: quatro);

Sobre este aspecto, cabe a divulgação antecipada da grade de horários do programa ou, na impossibilidade desta, evidenciar a maneira como ocorre a disponibilização de disciplinas e o histórico de horários, para propiciar que o candidato do processo seletivo, verifique a viabilidade de cursar o programa alinhado as suas demais responsabilidades. Diante disso, o discente poderá avaliar se possui o perfil necessário às condições do curso.

- iv) Falta de Articulação entre teoria e prática (muita influência: cinco e pouca influência: cinco);

Sob esta perspectiva, algumas alternativas à modalidade acadêmica são: o incentivo de estágio docência; promover a formação de grupos de pesquisa em um projeto que vise o acompanhamento de estudantes da graduação, com a prática de procedimentos para alavancar o desempenho estudantil. Já na vertente do mestrado profissional, uma alternativa consiste em realizar parceria com instituições para



desenvolvimento de disciplinas práticas. Por exemplo, com grupos de alunos sob a supervisão de um professor, para acompanhar e melhorar o desempenho da organização ao longo do programa.

- v) Falta de apoio da empresa onde trabalha (muita influência: seis);

Em relação à falta de apoio da empresa, de fato é complicado uma intervenção do programa, salvo com a disponibilidade de bolsa remunerada para que o estudante deixe seu emprego e possa focar nos estudos, o que pode ser inviável, em virtude das demais responsabilidades financeiras do estudante, as quais talvez não sejam suficientes sanar somente com a bolsa. Porém, é possível uma atenção prévia no ato da seleção, como parâmetro para decidir entre um ou outro estudante também com potencial para ingresso no programa.

- vi) Interesse em outra área profissional (muita influência: seis e pouca influência: três);

De fato, torna-se complexo prever a mudança de interesse de área profissional ou acadêmica no decorrer do curso. No entanto, resgata-se a possibilidade de investir em procedimentos no processo seletivo de estudantes para ingresso na pós-graduação, sendo possível estabelecer mecanismos que visem minimizar as probabilidades de evasão neste contexto imprevisível.

Uma alternativa é identificar a participação prévia em atividades acadêmicas (CROSLING *et al.*, 2009), principalmente como aluno especial, e desenvolvimento de projetos de pesquisa. Detectar se participou de teste vocacional (RUEDA; PINILLA, 2014), pelo fato de auxiliar na redução da probabilidade de evadir (FURTADO; ALVES, 2012) ou tentar identificar aspectos referentes ao planejamento de vida, especialmente ao longo do período do curso, cujo alinhamento deve atender aos objetivos do programa.

- vii) Falta de tempo para os estudos no programa (muita influência: oito e pouca influência: três);

O tempo é um elemento fortemente atingido quando, em paralelo aos estudos, o discente tem uma atividade laboral. Logo, é importante verificar a existência de flexibilidade do empregador para que seja

possível aliviar a carga profissional e poder cumprir com as atribuições do curso (LEIJEN *et al.*, 2016).

- viii) Sobrecarga de responsabilidades (citado por cinco estudantes na pergunta aberta descrita no quadro 16 sobre os principais aspectos influenciadores da evasão discente);

Uma alternativa é aprofundar a conversa com o interessado a ingressar no programa e detectar se há um planejamento ao longo do curso, em relação às demandas pessoais, profissionais e acadêmica. E assim, diagnosticar se o estudante estará preparado com esta sobrecarga.

- ix) Interesse em outro programa (muita influência: sete e pouca influência: três);

Pode estar relacionado ao estudante ter participado do processo seletivo, pelo fato de não ter conseguido passar em um processo seletivo em que possuía maior interesse, ou ainda, por estar concorrendo em processos seletivos simultâneos, com o intuito de fazer um curso de pós-graduação, seja qual for. Dessa maneira, torna-se importante o programa detectar essa informação, para subsidiar sua decisão no processo seletivo, no caso de necessitar decidir entre um estudante ou outro.

Portanto, é imprescindível desenvolver mecanismos para tentar identificar estudantes com o perfil mais próximo da proposta do programa, como forma de melhor aproveitar as vagas disponíveis, inclusive evitar submeter um estudante à uma área a qual não está condizente com o seu interesse. Elementos como projetos de pesquisa mais delineados (SOUSA *et al.*, 2003); registro de participação em atividades acadêmicas similares ao contexto do programa (CROSLING *et al.*, 2009), entre outros elementos, podem auxiliar na escolha do candidato mais adequado as perspectivas do programa.

Cabe destacar o caso do estudante de doutorado, cuja desistência do programa se deu em virtude de ter sido aprovado em outros processos seletivos e optou pelo curso localizado na mesma cidade onde residia. Percebe-se que é factível averiguar tal contexto no processo seletivo, como forma de evitar possíveis desistências como neste caso, no qual o discente concorreu em processos seletivos simultâneos e sua vaga poderia ter sido ocupada por outro estudante com potencial de ingresso e conclusão. Também é oportuno considerar o planejamento de vida do estudante, tanto de indivíduos locais, quanto daqueles oriundos de outra região, pois de acordo com a situação financeira, pessoal e

profissional, podem exercer maior influência em relação a permanecer ou desistir do programa.

- x) Trabalhar para se sustentar financeiramente (muita influência: onze e pouca influência: dois);

Este aspecto segue a mesma linha do que foi citado anteriormente no que diz respeito a desenvolver meios para aproximar o estudante da IES e seus pares, juntamente com atividades remuneradas, como bolsa de pesquisa e estágio.

- xi) Gastos com mensalidade e taxas de matrícula (muita influência: oito e pouca influência: um).

Neste caso, são custos que devem estar previstos pelo discente ao longo de sua formação, pois incorrerão nas datas previamente determinadas. Portanto, identificar esse planejamento logo na etapa de entrevista, pode contribuir para evitar uma desistência do curso.

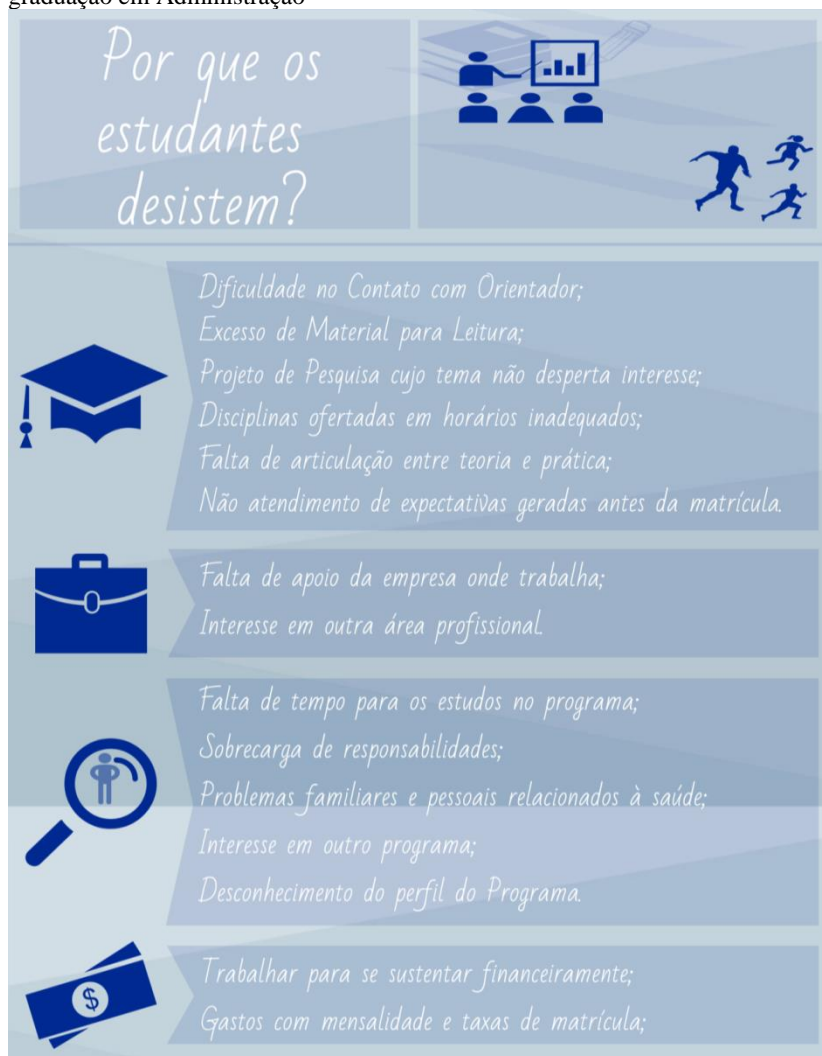
Em síntese, a apresentação destes aspectos, por parte dos respondentes, como elementos que influenciaram o seu abandono do curso, denota existir um pseudoconhecimento sobre o programa. Ou seja, parece existir uma sensação de conhecer o funcionamento do programa, mas que não se concretiza na prática. Visto que os discentes não se adaptaram ou tiveram dificuldades em relação a estes aspectos mencionados.

Logo, cabe à instituição evitar criar expectativas além do que o programa conseguirá atender, ou ainda, verificar se o interessado a ingressar no programa, conhece de fato como é o funcionamento do mesmo e se tem planejado ao longo do curso, as demandas acadêmicas, com as responsabilidades pessoais e profissionais, assim como sugerido no Quadro 23.

Oportuno mencionar sobre o cuidado com o *marketing* de relacionamento. Os resultados desta ação, com propagandas que despertam o interesse e desejo do estudante em se matricular no programa, podem ser positivos somente até o ingresso, sem sustentabilidade ao longo do curso, caso as expectativas criadas não sejam atendidas (DAVIDSON; WILSON, 2016; SANTOS *et al.*, 2011). Também se faz oportuno melhorar a disseminação de informações no tocante aos cursos, demandas, nível de exigência, diretrizes e carreiras vinculadas aos mesmos (RUEDA; PINILLA, 2014; BRASIL 1996b).

Além de detectar o perfil dos discentes que abandonaram o programa, tomando como base os respondentes desta pesquisa, foi possível identificar também por que desistiram, conforme Figura 8.

Figura 8 - Principais aspectos influenciadores à desistência de Programa de Pós-graduação em Administração



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

As características destacadas pelos estudantes podem ser agrupadas em quatro aspectos gerais: i) Acadêmicos; ii) Profissionais; iii) Pessoais; e iv) Financeiros. Parte destes aspectos já foi retratada no infográfico anterior. Cabe aqui um destaque a três fatores, “dificuldade no contato com orientador”; “excesso de material para leitura”; e “problemas familiares e pessoais relacionados à saúde”.

No tocante ao orientador, abordou-se amplamente sobre sua importância para evitar a evasão discente, auxiliando tanto em questões pedagógicas, quanto em aspectos sentimentais e psicológicos (DEVOS *et al.*, 2016; LEIJEN *et al.*, 2016; ANDRIOLA *et al.*, 2006; MORALES *et al.*, 2005; DUBS, 2005; OURS; RIDDER, 2003). Dessa maneira, entende-se ser importante desenvolver ações para garantir que o estudante receba o apoio de seu orientador, a fim de minimizar as ocorrências de evasão. Esta demanda é ressaltada também pelos discentes desistentes, os quais manifestam, entre outros fatores, a dificuldade de contato com seu professor orientador.

É possível otimizar esta participação por meio da tecnologia de informação, em uma plataforma *online*, na qual seja possível a interação entre orientando, orientador, demais professores e a própria coordenação do programa (HOLLEY; CALDWELL, 2012).

Oportuno ilustrar, com base na resposta de perguntas abertas aos discentes, que um problema que os afligiu foi o medo de tornar evidente como estava ocorrendo o processo da orientação, devido à preocupação em sofrer represálias. Esse é um contexto no qual o aluno até consegue se manter no programa sem manifestar seus sentimentos, porém, sem sustentabilidade e, com risco de desenvolver problemas a si, que o levarão, posteriormente, à desistência do curso. Uma alternativa neste caso é tornar o processo de orientação mais transparente, por meio de um sistema informatizado, conforme descrito no Quadro 23.

Acerca do excesso de material para leitura, isso pode estar relacionado não somente à carga exclusiva de uma disciplina, mas ao conjunto de materiais para leitura considerando todas as disciplinas em que o discente esteja matriculado. Talvez uma verificação por parte dos docentes nas demais disciplinas em andamento no semestre, possa auxiliar no planejamento da distribuição de materiais para leitura entre as disciplinas, evitando uma sobrecarga ao discente. Outra possibilidade é divulgar previamente as demandas de leitura para que o estudante possa se organizar em relação às demais demandas acadêmicas, responsabilidades pessoais e profissionais, se for o caso.

Sobre os aspectos de saúde, trata-se de um contexto complexo, difícil de detectar previamente. Contudo, a ocorrência durante o curso

demanda uma atuação da IES próxima ao discente, com vistas a ampará-lo e auxiliá-lo no que for possível, para evitar que ocorra a desistência.

Diante deste contexto, além das menções realizadas sobre os aspectos influenciadores do abandono citados pelos discentes, algumas proposições factíveis foram realizadas no Quadro 23, as quais abrangem um contexto macro. Outras poderão ser refletidas de acordo com o contexto de cada programa. Em complemento, apresenta-se na Figura 9 a opinião dos gestores sobre o que pode ser feito para reduzir a evasão estudantil decorrente de abandono do programa, contrastando com a opinião dos discentes em relação ao que poderia ter sido feito pela coordenação para evitar sua desistência.

Observa-se que a coordenação conhece em parte os anseios de seus discentes. Contudo, alguns aspectos acadêmicos ainda precisam ser trabalhos, para contribuir na permanência estudantil e evitar a desistência. Com base nestes aspectos mencionados pelos alunos, cabe destacar elementos ainda não comentados nesta seção, a saber: i) Acompanhamento psicológico e vocacional; ii) formação de grupos de pesquisa; iii) reduzir pressão, sobretudo de publicação; e iv) ampliar respeito do docente em relação ao discente.

A necessidade evidenciada com o primeiro, provavelmente ocorre em virtude da pressão psicológica inerente a sobrecarga de demandas na vida do estudante, por aglutinar as responsabilidades pessoais, acadêmicas e profissionais. Ressalta-se a importância de averiguar no processo seletivo as condições do estudante para receber e superar cargas adicionais de responsabilidades, especialmente oriundas do ingresso na pós-graduação.

No caso de estudante já matriculado, é importante permitir o atendimento especializado em outras instâncias da IES, por exemplo, na estrutura da graduação. Apesar de se tratar de contextos diferentes, o profissional responsável por este tipo de atendimento estudantil, poderá oferecer direcionamentos introdutórios ao estudante. Vale destacar que com o aprimoramento do processo seletivo, esse tipo de demanda tende a reduzir, considerando a seleção de ingressantes com perfil mais voltado as demandas acadêmicas do programa.

Referente à formação de grupos de pesquisa, trata-se de uma alternativa para incentivar a integração entre os discentes, ampliar o engajamento e o sentimento de pertencimento, visto que tais aspectos auxiliam na redução da probabilidade de abandono e contribuem para melhorar o desempenho universitário (TINTO, 1989; STANGER-HALL *et al.*, 2010; DECLOU, 2016; LEIJEN *et al.*, 2016; DAVIDSON; WILSON, 2016).

Figura 9 - Ações para minimizar o abandono estudantil na Pós-graduação em Administração



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos discentes ao questionário.

Ressalta-se que promover a formação de grupos de pesquisa pode contribuir para a resolução de outros problemas apontados, por exemplo,

evitar o sentimento de isolamento, estimular o estudante a buscar apoio de colegas para a progressão do seu trabalho final, propiciar a ocorrência de discussão crítica e do processo reflexivo dos discentes, entre outros (LEIJEN *et al.*, 2016).

Sobre a redução de pressão, principalmente para publicação, algumas alternativas aos docentes consistem em divulgar previamente a programação de leituras e de atividades, com tempo suficiente para que o estudante possa se organizar com base em suas responsabilidades pessoais, profissionais e acadêmicas inerentes às demais disciplinas. No que tange à publicação dos artigos, torna-se interessante possibilitar que os acadêmicos desenvolvam trabalhos relacionados à sua dissertação/tese, ou alternar as atividades finais com outras propostas além de artigos.

No tocante a ampliação de respeito, uma alternativa é a coordenação do programa possibilitar que o discente evidencie suas dificuldades, angustias e, especificamente, como está a interação com seu orientador. Instituir uma comissão discente e estimular que o representante discente do colegiado colete informações, poderiam auxiliar nesse sentido. Outra sugestão é facultar o contato direto entre discente e coordenador do programa, com a finalidade de permitir que o aluno expresse sua situação e deixe o coordenador ciente dos fatos, de forma sigilosa.

Por fim, um procedimento que pode ser feito pela coordenação do programa como forma de levantar subsídios para o planejamento de ações é a conversa com egressos do programa, especialmente àqueles que já passaram por essa pressão de abandonar o curso. Dessa maneira, amplia-se a fonte de dados, com possibilidade de compreender como superaram tais dificuldades. Além de obter informações para constituir parâmetros e estruturar procedimentos eficientes de forma a melhorar a permanência estudantil, assim como minimizar a probabilidade de desistência.

Em conclusão desta pesquisa, apresentam-se as considerações finais no próximo tópico.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou o fenômeno da evasão discente em nível de pós-graduação. Observa-se uma quantidade considerável de pesquisas sobre abandono na graduação, porém, é incipiente a quantidade de estudos que analisam esta ocorrência na pós-graduação brasileira. Esta característica dificultou a confecção do trabalho, por não possibilitar realizar comparações com outras pesquisas no contexto nacional.

Por outro lado, as fontes obtidas em nível internacional ampararam o desenvolvimento teórico e as análises empreendidas. Além disso, os resultados desta pesquisa poderão contribuir para a gestão universitária, com a disponibilização de informações úteis aos programas de pós-graduação, especialmente àqueles da área de Administração.

Para isso, esta dissertação buscou analisar os fatores que influenciam a evasão discente nos programas de pós-graduação em Administração do estado de Santa Catarina. Nessa linha, foram definidos quatro objetivos específicos com intuito de auxiliar no processo de análise, são eles: i) Mapear nos programas em estudo, os discentes que desistiram a partir de 2007; ii) Identificar nos programas em estudo, os aspectos influenciadores do fenômeno da evasão discente; iii) Verificar as ações dos programas no tocante à gestão do processo de abandono estudantil; iv) Propor sugestões em relação ao gerenciamento do fenômeno de evasão discente em programas de pós-graduação em Administração.

O primeiro objetivo foi alcançado por meio do contato com os programas, os quais possuíam o registro dos alunos evadidos, separados entre desistentes e desligados. Diante desta informação, prosseguiu-se para o segundo objetivo, no qual a coleta de dados foi realizada junto aos estudantes desistentes, com aplicação de um questionário *online* e com o representante de cada programa, por meio de entrevista. Esta etapa possibilitou verificar, sob a perspectiva da coordenação e dos estudantes, quais aspectos influenciaram para o abandono do programa, bem como o grau de influência, variando entre pouca e muita influência.

A partir desta constatação, elaborou-se um infográfico situado na figura 8, o qual destaca os principais aspectos influenciadores à desistência de programas de Pós-graduação em Administração. Além disso, foi possível construir um perfil do estudante que desiste do Programa de Pós-graduação em Administração, com a demonstração de

características que mais se destacaram nas respostas dos estudantes, conforme pode ser observado na Figura 7.

Em continuidade ao alcance do objetivo geral, o terceiro objetivo específico possibilitou verificar, sob a perspectiva estudantil e da coordenação do programa, que ações eram feitas em relação ao abandono estudantil durante o andamento do curso, quais foram realizadas após o conhecimento da desistência do aluno e o que poderia ter sido feito para evitar as ocorrências de deserção nos programas em estudo. Apesar da maioria dos programas não possuir procedimentos planejados e estruturados para gerir o processo de evasão discente, foram detectadas atividades que eram executadas para certa finalidade e que, no entanto, impactavam direta ou indiretamente no gerenciamento da evasão.

Diante da análise dos dados coletados, confeccionou-se outro infográfico, situado na Figura 9, o qual contrasta o que os programas compreendem que necessita ser feito para auxiliar os discentes e minimizar a evasão, com a opinião dos discentes sobre o que poderia ter sido feito para evitar o seu abandono do programa. A despeito de dois aspectos convergirem, os discentes manifestaram outros aspectos que não foram citados pelos entrevistados ou no máximo foi citado por somente um representante de programa. Fatores vinculados, principalmente, ao viés acadêmico, que visam melhorar a participação do professor orientador, reduzir a demanda e pressão recebida de professores, ampliar o respeito do docente para o discente e permitir a produção de uma pesquisa com tema que desperte interesse do estudante.

O alcance destes três objetivos específicos proporcionou conhecer como estava o contexto em relação ao fenômeno da evasão discente, na perspectiva da coordenação do programa e dos estudantes desistentes. Com estes subsídios, foi possível desenvolver o quarto objetivo referente a proposição de procedimentos, com o intuito de auxiliar na redução do abandono estudantil na pós-graduação, especialmente em cursos de Administração. Também contribuir em processos de acompanhamento e controle, atrelados ao desempenho estudantil, orientador e orientando e distribuição de bolsa estudantil, conforme exposto no Quadro 23.

Ressalta-se que os entrevistados não vislumbram a evasão da pós-graduação como um problema, em virtude do baixo índice de abandono, o qual varia, em média, de 1 a 3 desistentes por ano. No entanto, este indicador poderia ser ainda menor, se desenvolvidas ações para isso. Vale salientar que parte das desistências entre os respondentes (quatorze

discentes) ocorreu ao longo do primeiro ano do curso. Isso denota que, possivelmente, os estudantes não sabiam como era o funcionamento do programa, conhecendo-o durante o curso.

Este contexto demonstra a importância de desenvolver ações para evitar a evasão, por exemplo, no processo seletivo, no qual a instituição pode contribuir com a seleção de um candidato que, além do desempenho, esteja alinhado com os objetivos do programa. Além disso, permitir que, um potencial candidato a ingressar, mas que não possua seus objetivos alinhados ao do programa tenha a oportunidade de encontrar em outro programa o alinhamento com seus objetivos pessoais, profissionais e acadêmicos. Esta ação intenciona evitar o investimento de tempo, por parte de estudantes, em uma área que não vai prosseguir, bem como possibilitar a oportunidade de ingresso no programa, a um estudante com maior propensão a receber a titulação.

Já em relação àqueles que estão matriculados, procedimentos de acompanhamento simultâneo ao longo do curso e controle integrado, podem contribuir em maior agilidade para detectar possíveis sinais que conduzam à evasão. Desta maneira, o programa poderá interagir com o estudante em tempo hábil, com o objetivo de tentar auxiliá-lo no alcance de sua titulação.

Diante deste desenvolvimento, constata-se que a evasão discente na pós-graduação ainda não é percebida como uma situação que carece de atenção, pelo fato de existir um entendimento de que há um número mínimo aceitável. Contudo, cabe destacar o caráter social que envolve o tema. Logo, tanto na perspectiva do estudante desistente, quanto na vertente da sociedade, torna-se essencial despender maior atenção a estes casos, em busca de um aproveitamento melhor das oportunidades existentes para ingresso em uma pós-graduação. Especialmente àquelas subsidiadas com recursos públicos, sendo fundamental implementar ações em apoio ao cumprimento do objetivo institucional referente a formação acadêmica.

Nessa linha, observa-se a importância de se pesquisar a respeito das ocorrências de abandono na pós-graduação. Além do apoio ao cidadão em sua formação e para contribuir com a correta utilização dos recursos disponíveis, sobretudo de origem pública, a vantagem consiste em desenvolver uma estrutura a fim de evitar um problema maior de evasão estudantil no futuro, como ocorre atualmente na graduação.

Considerando o interesse da sociedade em obter melhores condições sociais e, diante disso, a busca de maiores níveis de instrução, juntamente com os incentivos governamentais para ingresso e formação na pós-graduação, percebe-se como tendência a ampliação da estrutura,

o que demandará mecanismos e instrumentos de gerenciamento em diversos aspectos, entre eles o da evasão discente.

Agir de maneira proativa pode contribuir a evitar ocorrências acentuadas de evasão, e assim, reduzir o investimento de tempo e demais recursos para atender casos de abandono e desligamento, pelo fato de já se ter o domínio gerencial desta situação. Consequentemente, é possível destinar recursos a outras questões que não receberam a devida atenção antecipada ou de situações extraordinárias. Isso impacta, inclusive, na imagem do programa, em virtude da preocupação com os indivíduos que buscam a formação no mesmo.

Salienta-se também o fato de o programa estar preparado para mudanças nos processos de avaliação institucional, cuja responsável atual é a CAPES, visto que, com a expansão da pós-graduação no país, tornam-se latentes novos parâmetros de avaliação, entre eles a mensuração do índice de evasão como critério de desempenho.

Oportuno destacar os aspectos que levam à desistência. A despeito de existir fatores não previsíveis, há uma série de variáveis que podem ser diagnosticadas antes mesmo do ingresso no programa ou no decorrer do curso, antes do abandono. Trabalhar com o fenômeno da evasão poderá oferecer uma concepção diferenciada do contexto acadêmico referente aos estímulos que conduzem à desistência ou ao desligamento.

Tomando como exemplo esta pesquisa, na percepção da coordenação do programa não foram elencados problemas em relação aos professores. No entanto, os estudantes manifestaram esse tipo de ocorrência, incluindo falta de respeito, dificuldade de interação com orientador e assédio moral. Cenário que pode desenvolver condições para se instaurar e perpetuar problemas maiores. Nesse sentido, ampliar as pesquisas na temática da evasão pode contribuir para melhor compreender o campo da gestão universitária, possibilitando o desenvolvimento de ações que impactem na transparência, nos procedimentos de acompanhamento, controle, dentre outros.

Por fim, entende-se que o objetivo geral de analisar os fatores que influenciam a evasão discente nos programas de pós-graduação em Administração do estado de Santa Catarina foi alcançado pelo fato de, entre outros fatores, esclarecer o perfil do estudante que desiste do Programa de Pós-graduação em Administração, evidenciar os principais aspectos que influenciam para que este estudante abandone o programa e por apresentar sugestões de procedimentos com o intuito de gerenciar e evitar a evasão discente nos programas de pós-graduação em Administração.

Para trabalhos futuros, sugere-se considerar na pesquisa os estudantes ainda matriculados no programa, para ampliar as perspectivas de análise; aprofundar a verificação por meio de uma abordagem qualitativa junto aos discentes desistentes; ampliar o escopo regional, para oferecer subsídios de comparações. Além disso, replicar a pesquisa em programas de outras áreas, a fim de analisar o contexto e auxiliar no processo decisório da IES, com o estabelecimento de mecanismos de gerenciamento estudantil e da evasão discente, de maneira integrada em toda a instituição.



## REFERÊNCIAS

- ABBAD, Gardênia; CARVALHO, Renata Silveira; ZERBINI, Thaís. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. **RAE-eletrônica**, v. 5, n. 2, 2006.
- ACEVEDO, Diofanor; TORRES, José D.; TIRADO, Diego F. Análisis de la Deserción Estudiantil en el Programa Ingeniería de Alimentos de la Universidad de Cartagena durante el Periodo Académico 2009-2013. **Formación universitaria**, v. 8, n. 1, p. 35-42, 2015.
- AHEARN, C.; ROSENBAUM, J.; ROSENBAUM, J.. What educators should know about college-for-all policies: A more thorough understanding of community college occupational programs might give districts, schools, teachers, and advisers the tools to help students make informed choices among all their options. **Phi Delta Kappan**. v. 97, n. 5, p. 49-54, 2016.
- ALARCÓN, Manuel Heredia et al. Deserción estudiantil en las carreras de ciencias de la salud en el Perú. In: **Anales de la Facultad de Medicina**. UNMSM. Facultad de Medicina, p. 57-61, 2015.
- ALCADIPANI, R.. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, n. 4, p. 1174-1178, 2011.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, 2006.
- APPIO, Jucelia et al. Atributos de permanência de alunos em instituição pública de ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 9, n. 2, 2016.
- ARRUDA, Sérgio de Mello; UENO, Michele Hidemi. Sobre o ingresso, desistência e permanência no curso de física da universidade estadual de londrina: algumas reflexões. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, 2003.
- BAEZA-RIVERA, María J.; ANTIVILO, Andrés; REHBEIN, Lucio E. Diseño y Validación de una Escala de Preparatividad Académica para la

Educación Superior en Chile. **Formación universitaria**, v. 9, n. 4, p. 63-74, 2016.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: Uma discussão bibliográfica. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011.

BAH-LALYA, Ibrahima. Koranic Education Centres: A viable educational alternative for the disadvantaged learner in Sahel Africa? **International Review of Education**. v. 61, n. 4, p. 465-479, 2015.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: **novos desafios para uma política bem-sucedida**. In: BROCK. C.; SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BALMER, B.; GODWIN, M.; GREGORY, J.. The Royal Society and the “brain drain”: natural scientists meet social science. **Notes and Records of the Royal Society**, v. 63, 4 ed., 339 p., 2009.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 9ª ed. Florianópolis (SC): editora UFSC, 315 p., 2015.

BARLEM, Jamila Geri Tomaszewski et al. Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 33, n. 2, p. 132-138, 2012.

BENTES, Márcia Cristina Benigno; KATO, Olívia Misae. Fatores que afetam a evasão na educação a distância: curso de administração. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**. n. 39, p. 31-46, 2014.

BIAZUS, Cleber Augusto. Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: **um estudo no Curso de Ciências Contábeis**. 2004. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.



BIGGIO, Marianela Noriega; VÁZQUEZ, Stella Maris; GARCÍA, Stella Maris. Deserción en estudiantes de nuevo ingreso a carreras de diseño. El caso de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. **Revista Electrónica, Actualidades Investigativas en Educación**, v. 15, n. 1, 2015.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, 2014.

BOLES, Wageeh; WHELAN, Karen. Barriers to student success in engineering education. **European Journal of Engineering Education**, v. 42, n. 4, p. 368-381, 2017.

BOWERS, Alex J.; SPROTT, Ryan. Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. **The journal of educational research**, v. 105, n. 3, p. 176-195, 2012.

BRAGA, Mauro Mendes; MIRANDA-PINTO, Clotilde OB; CARDEAL, Zenilda de Lourdes. Perfil sócio-econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de química da UFMG. **Química Nova**, v. 20, n. 4, p. 438-444, 1997.

BRASIL. Lei n. 4024: **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em: 27/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 01/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394 de 20 de dezembro de 1996a. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 01/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas.** Outubro de 1996b. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/diplomacao-retencao-e-evasao-nos-cursos-de-graduacao-em-instituicoes-de-ensino-superior-publicas/>> Acesso em: 20/07/2017.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.** 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)>. Acesso em: 20/06/2017.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 20/06/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e missão.** Brasília, DF: CAPES, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 01/06/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020.** Brasília, DF: CAPES, v.1. 309 p., 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de avaliação dos mestrados profissionais: triênio 2010-2012.** Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <<http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/resultados/planilha-de-notas>>. Acessado em: 06/03/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre a avaliação.** Brasília, DF. 2014a.

Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 05/07/2017.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014: **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. 2014b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 03/06/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 52 p., 2014c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES: **GeoCapes. 2016a**. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>>. Acesso em: 01/07/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de Área: **Administração pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo**. 2016b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 389, de 23 de março de 2017: Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu.. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/legislacao>>. Acesso em: 17/07/2017.

BROOKS, Michael; JONES, Christopher; BURT, Isaac. Are African-American male undergraduate retention programs successful? An evaluation of an undergraduate African-American male retention program. **Journal of African American Studies**, v. 17, n. 2, p. 206-221, 2013.

BUENSTORF, Guido; NIELSEN, Kristian; TIMMERMANS, Bram. Steve Jobs or No Jobs? Entrepreneurial activity and performance among

Danish college dropouts and graduates. **Small Business Economics**, v. 48, n. 1, p. 179-197, 2017.

CAMPBELL, Colin. High School Dropouts After They Exit School: Challenges and Directions for Sociological Research. **Sociology Compass**. v. 9, n. 7, p. 619-629, 2015.

CANZIANI, Isabela Faraco Siqueira et al. **Evasão dos cursos de pós-graduação lato sensu (2010-2014) da Universidade do Sul de Santa Catarina/UNISUL-Campus Sul, Tubarão/SC**. 2015.

CÁRDENAS, Jesús Ernesto Urbina; RODRIGUEZ, Gustavo Adolfo Ovalles. Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la Teoría Fundamentada. **Sophia**, v. 12, n. 1, p. 27-37, 2016.

CARNEIRO, Diana; FIGUEIREDO, Ana. «Recuso-me a ir para aquela escola»: Um caso clínico de bullying. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, v. 28, n. 4, p. 295-303, 2012.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 231-252, 2001.

CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. A evasão em um curso de psicologia: uma análise qualitativa. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 2, 2013.

CASTRO, Cláudio de Moura. **A prática da Pesquisa**. 2. ed. São Paulo (SP): Pearson Prentice Hall, 190 p., 2006.

CECILIO, Sumaya Giarola; PENHA, Silveira da; CRISTINA, Renata. Caracterização do trabalho de menores de uma escola estadual de Divinópolis-MG. **Cienc. enferm.**, Concepción, v. 20, n. 1, p. 47-60, 2014.

CHRISTERSSON, Cecilia et al. A predictive model for alternative admission to dental education. **European Journal of Dental Education**, v. 19, n. 4, p. 251-258, 2015.

COLE, Michele T.; SHELLEY, Daniel J.; SWARTZ, Louis B. Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three year study. **The**

**International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 15, n. 6, 2014.

COSTA, D. M.; COSTA, A. M.; MELO, P. A. A retroalimentação da educação superior no Brasil. **Revista Pretexto**, v. 12, n. 2, art. 4, p. 61-84, 2011.

COWAN, John E.. Strategies for Developing a Community of Practice: Nine Years of Lessons Learned in a Hybrid Technology Education Master's Program. **TechTrends**. v. 56, n. 1, p. 12–18, 2012.

CROSLING, Glenda; HEAGNEY, Margaret; THOMAS, Liz. Improving student retention in higher education: Improving teaching and learning. **Australian Universities' Review**, v. 51, n. 2, p. 9-18, 2009.

CUNHA, Aparecida Miranda; TUNES, Elizabeth; SILVA, Roberto Ribeiro da. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. 2001. **Química Nova** [online]. vol.24, n.2, p.262-280, 2001.

CUNHA, J. V. A. da.; LUCA, M. M. M., de; LIMA, G. A. S. F., de; CORNACCHIONE JR., E. B.; OTT, E.. Quem está ficando para trás? Uma Década de Evasão nos Cursos Brasileiros de Graduação em Administração de Empresas e Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 9, n. 2, art. 1, p. 124-142, 2015.

CUNHA, J. V. A. da.; NASCIMENTO, E. M.; DURSO, S. O. de. Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de ciências contábeis de instituições públicas federais da região sudeste. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, São Paulo, v. 9, n. 2 p. 141 – 161, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio C. R.. A pós graduação no Brasil: Função Técnica e Função Social. **Revista Adm. de Empresas**, Rio de Janeiro. v. 14, n. 5. p. 66-70, 1974.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educ. Soc.** [online], v.25, n.88, p.777-793, 2004.

DAGLEY, Melissa et al. Increasing retention and graduation rates through a STEM learning community. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 18, n. 2, p. 167-182, 2016.

DAL-SOTO, Fábio; MONTICELLI, Jefferson Marlon. Coopetition Strategies in the Brazilian Higher Education. **Rev. Adm. Empres.**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 65-78, 2017.

DALTON, B.; KUHN, A.C.. Researching teaching methodologies in the classroom. **Journal of Teaching in Social Work**, v. 17, n. 1/2, p. 169-184, 1998.

DAVIDSON, J. Cody; WILSON, Kristin B.. Community College Student Dropouts from Higher Education: Toward a Comprehensive Conceptual Model. **Community College Journal of Research and Practice**, 13 p., 2016.

DAVOK, Delsi Fries; BERNARD, Rosilane Pontes. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina–UDESC. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 2, p. 503-521, 2016.

DECLOU, Lindsay. Who Stays and for How Long: Examining Attrition in Canadian Graduate Programs. **Canadian Journal of Higher Education**. v. 46, n. 4, p. 174 - 198. 2016.

DEVOS, Christelle; *et al.* Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: a matter of sense, progress and distress. **European Journal of Psychology of Education**. v. 32, n. 1, p. 61–77. 2016.

DIAS, Ana Maria Iori.; KETZER, Solange Medina (Org.) . Memória do ForGRAD: 20 anos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras: Unidade na Diversidade. 01. ed. Porto Alegre: **EDIPUCRS**, v. 01. 327 p., 2007.

DIOGO, Maria Fernanda; RAYMUNDO, Luana dos Santos; WILHELM, Fernanda Ax; ANDRADE, Sílvia Patricia Cavalheiro de; LORENZO, Flora Moura; ROST, Flávia Trento; BARDAGI, Marúcia Patta. Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão,

reprovações e estratégias preventivas. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 125-151, 2016.

DUBS, Renie. Permanecer o desertar de Los estudios de postgrado: Síntesis de modelos teóricos. **Investigación y Postgrado**, v. 20, n. 1, p. 55-79, 2005.

ECKERT, Karina B.; SUÉNAGA, Roberto. Análisis de deserción-permanencia de estudiantes universitarios utilizando técnica de clasificación en minería de datos. **Formación universitaria**, v. 8, n. 5, p. 03-12, 2015.

ESTRADA-RUIZ, Marcos Jacobo. Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno/Young girls who drop out of school: shifts and points of no return/As jovens que abandonam o ensino médio: rupturas e pontos de não retorno. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 13, n. 2, p. 995, 2015.

FARIA, Karen Nubya et al. O contexto formativo em uma instituição federal de ensino superior (IFES) em consolidação: visão dos alunos de fisioterapia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 1, p. 72-78, 2014.

FÁVERO, Jéferson Deleon. Análise Discriminante das Formas de Evasão de Uma Instituição De Ensino Superior – IES Privada de Blumenau. **Revista Gestão Universitária**, v.7, 14 p., 2017.

FELICETTI, Vera Lucia; FOSSATTI, Paulo. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. **Educar em Revista**, n. 51, 2014.

FERNANDES, Eduardo Francisco; AZEVEDO, Viviane Santos Círio de. Pesquisas de evasão discente no campo da administração universitária: reflexões sobre a faceta ideológica. **Revista Gestão Universitária**, v.8, 12 p., 2017.

FERNANDES, Eduardo Francisco et al. Panorama do Fenômeno da Evasão Discente na Pós-Graduação: **Uma Análise a Partir do Geocapes**. 2017. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181160>>. Acesso em: 06/01/2018.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Professional Education and student dropout in context: reasons and reflections. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, p. 356-392, 2017.

FIUZA, Patricia Jantsch; SARRIERA, Jorge Castellá. Motivos para adesão e permanência discente na educação superior a distância. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 33, n. 4, 2013.

FRANKLIN, Bobby J.; TROUARD, Stephen B.. Comparing dropout predictors for two state-level panels using Grade 6 and Grade 8 data. **Journal of Educational Research**. v. 109, n. 6, p. 631-639, 2016.

FURB. UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. Programa de Pós-Graduação. Disponível em: <<http://www.furb.br/web/1462/cursos/programa-pos-graduacao>>. Acesso em: 28/01/2018.

FURTADO, Vanessa Viégas Alves; ALVES, Tiago Wickstrom. Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da UNISINOS. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**. v. 10, n. 2, p. 115-119, 2012.

GARCÍA, Alejandro Bermúdez et al. Motivaciones y deserción estudiantil en estudiantes peruanos de medicina. **Anales de la Facultad de Medicina (An Fac med.)**, 2016.

GASPER, Joseph. Revisiting the relationship between adolescent drug use and high school dropout. **Journal of Drug Issues**, v. 41, n. 4, p. 587-618, 2011.

GIACOMAZZO, Graziela Fatima; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. O mestrado profissional no âmbito das políticas públicas na educação: reflexões sobre a produção do conhecimento científico. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 475-493, 2014.



GOKHALE, Anu A. et al. Gender differences in attitudes toward science and technology among majors. **Journal of Science Education and Technology**, v. 24, n. 4, p. 509-516, 2015.

GOMEZ-ZERMENO, Marcela Gerogina; DE LA GARZA, Lorena Aleman. Research analysis on mooc course dropout and retention rates. **Turkish Online Journal of Distance Education**, 2016.

GOUVÊA, F. C. F.. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 45-68, 2013.

GUEDES, Vania Lisboa da Silveira. A bibliometria e a gestão da informação e do Conhecimento científico e tecnológico: uma revisão da literatura. **Ponto de Acesso**, v. 6, n. 2, p. 74-109, 2012.

HECK, Thiago Gomes et al. Iniciação científica no ensino médio: um modelo de aproximação da escola com a universidade por meio do método científico. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 2, 2012.

HENRÍQUEZ, C. et al. Construcción de un modelo de alerta temprana para la detección de estudiantes en riesgo de deserción de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 21, n. 71, p. 1221-1248, 2016.

HERMIDA, Priscila. Who Benefits from the Elimination of School Enrolment Fees? Evidence from Ecuador. **Desarro. soc.**, Bogotá, n. 74, p. 69-132, 2014.

HOLLEY, Karri A.; CALDWELL, Mary Lee. The challenges of designing and implementing a doctoral student mentoring program. **Innovative Higher Education**, v. 37, n. 3, p. 243-253, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estrutura Territorial**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?&t=destaques>>. Acesso em: 21/02/2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Superior 1995; 2000; 2005;**

**2010; 2015.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 01/04/2017

\_\_\_\_\_. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016.** – Brasília, DF: Inep, 590 p., 2016. Acesso em: 02/04/2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/estudos\\_pne/2016/relatorio\\_pne\\_2014\\_a\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf)>.

ISACCO, Anthony; MANNARINO, Mary Beth. “It’s not like undergrad.” A qualitative study of male graduate students at an “all-women’s college”. **Psychology of Men & Masculinity**, v. 17, n. 3, p. 285, 2016.

JOHNSON, Valerie L.; SIMON, Patricia; MUN, Eun-Young. A Peer-Led High School Transition Program Increases Graduation Rates Among Latino Males. **Journal of Educational Research** v. 107, n. 3, p. 186-196, 2014.

KNOBEL, Marcelo; VERHINE, Robert. Brazil’s For-Profit Higher Education Dilemma. **International Higher Education**, Massachusetts. Spring, n. 89, p. 23-24, 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação. **Educação & Sociedade**, vol. 26, núm. 93, p. 1341-1362, 2005.

LAMERS, Juliana Maciel de Souza; SANTOS, Bettina Steren dos; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Retention and dropout on public higher education: a case report of a dentistry-evening course. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.

LAMOTE, Carl; SPEYBROECK, Sara; VAN, Wim den Noortgate; et al.. Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. **Oxford Review of Education**. v. 39, n. 6, p. 739-760, 2013.

LAVOR, J. F. de; ANDRIOLA, W. B.; LIMA, A. S.. Avaliando o Impacto da Qualidade da Gestão Acadêmica no Desempenho dos Cursos de Graduação. Um Estudo em Universidade Pública Brasileira.

**Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.** v. 8, n. 2, p. 233-254, 2015.

LEBLANCH, Yolanda Labañino. Deserção escolar universitária según el Nuevo Programa de Formación de Médicos en la comunidad gambiana de Bansang. **Medisan**, v. 16, n. 6, p. 870-880, 2012.

LEIJEN, Ä.; LEPP, L.; REMMIK, M. Why did I drop out? Former students' recollections about their study process and factors related to leaving the doctoral studies. **Studies in Continuing Education**, v. 38, n. 2, p. 129-144, 2016.

LEITE, M. Em 20 anos, país vai da 24<sup>a</sup> a 13<sup>a</sup> em ranking de pesquisa. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1º nov. 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2014/11/1541834-em-20-anos-pais-vai-de-24-a-13-em-ranking-de-pesquisa.shtml>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

LESSARD, Anne; BUTLER-KISBER, Lynn; FORTIN, Laurier; et al.. Analyzing the Discourse of Dropouts and Resilient Students. **Journal of Educational Research**. v. 107, n. 2, p. 103-110, 2014.

LEVY, Daniel C.. Higher education amid the political-economic changes of the 1990: report of the LASA task force on higher education. In: Tyler, Lewis (Ed.), **Higher Education in Latin America**. Garland, New York, p. 3–16, 1997.

LIEM, J.H.; LUSTIG, K.; DILLON, C.. Depressive symptoms and life satisfaction among emerging adults: A comparison of high school dropouts and graduates. **Journal of Adult Development**. v. 17, n. 1, p. 33-43. 2009.

LIEVORE, Caroline; PICININ, Claudia Tania; PILATTI, Luiz Alberto. As áreas do conhecimento na pós-graduação stricto sensu brasileira: crescimento longitudinal entre 1995 e 2014. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 207-237, 2017.

LIMA JÚNIOR, Paulo; SILVEIRA, Fernando Lang da; OSTERMANN, Fernanda. Análise de sobrevivência aplicada ao estudo do fluxo escolar nos cursos de graduação em física: um exemplo de uma universidade

brasileira. **Revista brasileira de ensino de física**. São Paulo. Vol. 34, n. 1, 10 p., 2012.

LITALIEN, David; GUAY, Frédéric. Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. **Contemporary Educational Psychology**. v. 41, p. 218–231, 2015.

LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 1, 2011.

MACHADO, Sérgio P.; MELO FILHO, João Massena; PINTO, Angelo C. A evasão nos cursos de graduação de química: uma experiência de sucesso feita no Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro para diminuir a evasão. **Química Nova**, v. 28, n. 0, p. 41-43, 2005.

MADHLANGOBE, Lewis et al. Persistence, Perseverance, and Success (PPS) A Case Study to Describe Motivational Factors That Encourage Zimbabwe Open University ODL Students to Enroll, Persist, and Graduate With Master's and Doctorate Credentials. **SAGE Open**, v. 4, n. 3, 2014.

MAROCO, João; MAROCO, Ana Lúcia; CAMPOS, Juliana Alvares Duarte Bonini; FREDRICKS, Jennifer A.. University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 29, n. 21, 2016.

MARTINIS-MERCADO, D. et al. Estudio de factores causales de deserción en alumnos de ciencias veterinarias. **Revista veterinaria**, v. 27, n. 2, p. 130-133, 2016.

MASON, Mary Ann; YOUNGER, Jaclyn. Title IX and Pregnancy Discrimination in Higher Education: The New Frontier. **NYU Rev. L. & Soc. Change**, v. 38, p. 269, 2014.

MASSI, Luciana; VILLANI, Alberto. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 41, n. 4, p. 975-992, 2015.

MELLO, Bernardo A.. Aumento na quantidade de alunos em disciplinas básicas: Como obter vantagens dessa realidade universitária. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo , v. 37, n. 3, p. 3503-1-3503-9, 2015.

MELLO, Simone Portella Teixeira de; MELO, Pedro Antônio de; MELLO FILHO, Raul Teixeira de. Estudando a evasão no ensino tecnológico em uma instituição de ensino superior no sul do Brasil. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 37, p. 181-196, 2015.

MELO, Gioia de; FAILACHE, Elisa; MACHADO, Alina. Adolescentes que no asisten a ciclo básico: caracterización de su trayectoria académica, condiciones de vida y decisión de abandono. **Pág. Educ.**, Montevideo, v. 8, n. 2, p. 66-88, 2015.

MENDES, Marcelo Simões. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estud. psicol.** (Campinas) [online]. v.30, n. 2, p. 261-265, 2013.

MENDONÇA, Claudio Marcio Campos de et al. Análise da importância, desempenho e influência de serviços na retenção de alunos em Curso de Administração. **Gestão & Planejamento-G&P**, v. 13, n. 2, 2012.

MEYER, Matthew; MARX, Sherry. Engineering dropouts: A qualitative examination of why undergraduates leave engineering. **Journal of Engineering Education**, v. 103, n. 4, p. 525-548, 2014.

MINTO, Lalo Watanabe. As reformas do ensino superior no Brasil: **o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 308 p., 2006.

MORALES, Claudia Fouilloux; et al. Síntomas depresivos y rendimiento escolar en estudiantes de Medicina. **Salud mental**, v. 36, n. 1, p. 59-65, 2013.

MORALES, Oscar Alberto; RINCÓN, Ángel Gabriel; ROMERO, José Tona. Cómo enseñar a investigar en la universidad. **Educere**, v. 9, n. 29, p. 217-224. 2005.

MORHY, Lauro. Brasil – Universidade e Educação Superior. In: MORHY, Lauro (org.). Universidade no Mundo: **universidade em questão**. Brasília: Universidade de Brasília, v. 2., 2004

MOURA, Dante Henrique; SILVA, Meyrelândia dos Santos. A evasão no curso de licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. **HOLOS**, v. 3, 2007.

NASCIMENTO, Augusto Sávio Guimarães do; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. La docencia en las reflexionas de alumnos de la licenciatura en matemática (Mossoró/RN-BRASIL). **Paradigma**, 2015.

NASCIMENTO, Fernanda Amorim de Moraes; GREGÓRIO, Bianca Martins; SOUZA, Diogo Benchimol de; SAMPAIO, Francisco José Barcellos; FERREIRA, Lydia Masako. Scientific Leaders for the Future: Primary and Secondary Education. **Rev. Col. Bras. Cir.**, Rio de Janeiro, v. 42, supl. 1, p. 40-43, 2015.

NATURE INDEX TABLES. **Nature**, v. 522 n. 7556, p. 34–44. 2015. <http://dx.doi.org/10.1038/522S34a>

NICHOLI JUNIOR., Armand M.. Harvard dropouts: some psychiatric findings. **American Journal of Psychiatry**, v. 124, n. 5, p. 651-658, 1967.

NIGRO, Patricia. Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media. **Educación y educadores**, v. 9, n. 2, 2006.

NISPERUZA, Elvira Patricia Flórez; PADILLA, Joe Jair Carrascal. Estudio de la deserción estudiantil de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba-Colombia-2011–2015. **Revista Científica**, v. 4, n. 27, p. 340-350, 2016.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública-RAP**, v. 41, p. 103-147, 2007.

OBOT, Isidore Silas; ANTHONY, James C. School dropout and injecting drug use in a national sample of white non-Hispanic American adults. **Journal of Drug Education**, v. 30, n. 2, p. 145-155, 2000.

OCDE. Education at a Glance 2016: **OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris. 508 p., 2016. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>

OGASAWARA, Mizue et al. Algumas características de cursos de graduação em enfermagem oferecidos em tempo parcial: dados para uma análise de demanda e evasão. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 47, n. 2, p. 134-143, 1994.

OURS, Jan C. Van; RIDDER, Geert. Fast track or failure: a study of the graduation and dropout rates of Ph D students in economics. **Economics of Education Review**, v. 22, n. 2, p. 157-166, 2003.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; NAKAYAMA, Marina Keiko; RISSI, Maurício. Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração a distância do sistema universidade aberta do Brasil: uma teoria multiparadigmática. **Revista de Ciências da Administração**, v. 17, n.41, p. 65-81, 2015.

PARMENTIER, Mary Jane C. Simulating in Cyberspace: Designing and Assessing Simple Role Playing Activities for Online Regional Studies Courses. **International Studies Perspectives**, v. 14, n. 2, p. 121-133, 2013.

PASCUA-CANTARERO, Paola Michelle. Factores relacionados con la deserción en el primer y segundo año de estudio en la carrera de Enseñanza de la Matemática de la Universidad Nacional de Costa Rica. **Revista Electrónica Educare**, v. 20, n. 1, 2016.

PASCUCCI, L.; MEYER JR., V.; MAGIONI, B.; SENA, R.; *Managerialism* na gestão universitária: Implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma Universidade pública. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, V. 9 n. 1. p. 37-59, 2016.

PATRICK, Megan E.; SCHULENBERG, John E.; O'MALLEY, Patrick M. High school substance use as a predictor of college attendance, completion, and dropout: A national multicohort longitudinal study. **Youth & society**, v. 48, n. 3, p. 425-447, 2016.

PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Rev. bras. linguist. apl.**, 2013.

PESSOA, Rosane Rocha; PINTO, Joana Plaza. De resistências à aprendizagem da língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 1, p. 31-51, 2013.

PIERRAKEAS, Christos et al. A comparative study of dropout rates and causes for two different distance education courses. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 5, n. 2, 2004.

PINTO, Rodrigo S.; MELLO, Simone P. T. de; MELO, Pedro A.. Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 89-107, 2016.

PLATT NETO, Orion Augusto; CRUZ, Flávio da; PFITSCHER, Elisete Dahmer. Utilização de metas de desempenho ligadas à taxa de evasão escolar nas universidades públicas. **Revista de Educação e pesquisa em Contabilidade**, v. 2, n. 2, 2008.

RENGIFO, Yois S. Pascuas; MORALES, César Omar Jaramillo; GONZÁLEZ, Fredy Antonio Verástegui. Desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje como estrategia para fomentar la permanencia estudiantil en la educación superior. **Revista Escuela de Administración de negocios**, n. 79, 2015.

RENNAN, F.. Teens' alcohol consumption and schooling. **Economics of Education Review**. v. 27, n. 1, p. 69-78, 2008.

RISTOFF, Dilvo I. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Editora Insular, 1999.

RODRÍGUEZ, María Juliana Mateus et al. Factores presentes en la deserción universitaria en la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá en el periodo comprendido entre 1998-2009. **Psychologia. Avances de la disciplina**, v. 5, n. 1, 2011.



ROER-STRIER, D. University students with learning disabilities advocating for change. **Disability and Rehabilitation**. v. 24, n. 17, p. 914-924, nov. 2002.

RUEDA, Ruth Zárate; PINILLA, Eduardo Mantilla. La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria. **Zona Próxima**, n. 21, p. 121-134, 2014.

RUSH, Sheila; VITALE, Patrick A.. Analysis for determining factors that place elementary students at risk. **Journal of Educational Research**. v. 87, n. 6, p. 325-333, 1994.

SALAMANCA, Maria Carolina Moreno; FERREIRA, Sandra Constanza Oretga; CURREA, Adriana Maldonado. Efectos de la electividad en los cursos de estudio del área sociohumanística, sobre la calidad del aprendizaje en entornos virtuales. **Revista Escuela de Administración de Negocios**, n. 79, 2015.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira. Métodos de Pesquisa para a Identificação de Fatores de Evasão e Permanência na Educação Profissional. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 94, 2014.

SANTAMARÍA-FREIRÉ, Edwin; SANTAMARÍA-DÍAZ, Edwin; VERDESOTO, Santiago. Las herramientas web 2.0 en el acompañamiento de la carrera universitaria. **Revista Integra Educativa**, v. 8, n. 2, p. 126-141, 2015.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, 2003.

SANTOS, Grasiela Aparecida Lourenço et al. A evasão no ensino superior privado: um estudo de caso em uma instituição de ensino brasileira. **Revista Ciências Administrativas**, v. 17, n. 1, 2011.

SARAIVA, Luiz Alex Silva; BAUER, Márcio André Leal; PAIVA, Kely César Martins de. Desafios no universo das organizações de educação superior. **Gestão & Planejamento** (Salvador), v. 10, p. 179-192, 2009.

SARFATI, Gilberto; SHWARTZBAUM, Alan. Sinergias nas fusões e aquisições do setor de educação superior no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 7, n. 4, 2013.

SAUNDERS, Mark; LEWIS, Philip; THORNHILL, Adrian. **Research methods for business students**. England: Pearson Education, 5 ed., 614 p., 2009.

SCHNEIDER, Rubén Celis et al. Factores de riesgo de deserción presentes en alumnos repitentes de las carreras de enfermería y kinesiología en una universidad chilena. **Ciencia y enfermería**, v. 19, n. 3, p. 63-71, 2013.

SCHUARCZ, Luana Dias et al. Secretariar ou não o Secretariar? Eis a Questão: Um Estudo sobre a Evasão no Curso de Secretariado Executivo. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 5, n. 1, p. 19, 2014.

SCHULMERICH, Susan Craig; HURLEY, Teresa V. Remediation and course repetition: the domino effect on academics and economics. **Contemporary nurse**, v. 51, n. 2-3, p. 232-244, 2015.

SEMESP, Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2016**. 207 p., 2016. Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/site/pesquisas/mapa-do-ensino-superior/mapa-do-ensino-superior-2016/>>. Acesso em: 19/06/2017.

SHEA, Peter; BIDJERANO, Temi. Does online learning impede degree completion? A national study of community college students. **Computers & Education**, v. 75, p. 103-111, 2014.

SILVA, Anielson Barbosa da. A Fenomenologia como método de pesquisa em estudos organizacionais. In: Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: **Paradigmas, Estratégias e Métodos**. Christiane Kleinubing Godoi *et al.* (Org.). São Paulo: Saraiva, 460 p., 2006.

SILVA, Francisca Islandia Cardoso da et al. Evasão escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 17, n. 2, 2012.

SILVA, Glauco Peres da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 311-333, 2013.

SILVA, Marcos Jonatas Damasceno da. As causas da evasão escolar: estudo de caso de uma escola pública de ensino fundamental no município de Acará – PA. **InterEspaço**, Grajaú/MA, v. 2, n. 6, p. 367-378, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, 2013.

SILVA, Rosenir Rita de Cássia Moreira et al. The contribution of introduction to chemical engineering in evasion diagnostic. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 51, p. 261-277, 2006.

SILVA, Wander Augusto. Evasão escolar no Ensino Médio no Brasil. **Educação em Foco**, v. 19 n. 29, p. 13-34, 2016.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e; MONTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641- 659, 2007.

SIMON-CAMPBELL, Loria; PHELAN, Julia. Effectiveness of an Adaptive Quizzing System as an Institutional-Wide Strategy to Improve Student Learning and Retention. **Nurse educator**, v. 41, n. 5, p. 246-251, 2016.

SOARES, Tufi Machado; FERRAO, Maria Eugénia; MARQUES, Cláudio de Albuquerque. Análise da evasão no ProJovem Urbano: uma abordagem através do Modelo de Regressão Logística Multinível. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 841-860, 2011.

SOARES, Tufi Machado; FERNANDES, Neimar da Silva; NOBREGA, Mariana Calife; NICOLELLA, Alexandre C.. Fatores associados ao

abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MACIEL, Carina Elisabeth. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da universidade aberta do Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 175-204, 2016.

SOUSA, Sandra M. Zâkia L; OLIVEIRA, Romualdo Portela de; GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. Evasão dos alunos do Programa de Pós-Graduação da FEUSP: 1990 a 2000. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. v. 8, n. 1, p. 191-228, 2003.

SOUZA, Irineu Manoel de. **Causas da Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. 160 p., 1999.

SOUZA, R.M.; GOMES JUNIOR, S.R.. Programa de Educação Tutorial: Avanços na formação em física no Rio Grande do Norte. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 37, n. 1, 1501, 2015.

STALLIVIERI, Luciane. O Sistema de Ensino Superior do Brasil características, tendências e perspectivas. **Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy**. p. 79-100, 2007.

STANGER-HALL, Kathrin F.; LANG, Sarah; MAAS, Martha. Facilitating learning in large lecture classes: testing the “teaching team” approach to peer learning. **CBE-Life Sciences Education**, v. 9, n. 4, p. 489-503, 2010.

STEINER, J. E.. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. **Estudos Avançados** v. 19, n. 54, p. 341-365, 2005.

STOESSEL, Katharina et al. Sociodemographic diversity and distance education: Who drops out from academic programs and why?. **Research in Higher Education**, v. 56, n. 3, p. 228-246, 2015.

SUÁREZ-MONTES, Nancy; DÍAZ-SUBIETA, Luz B. Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la

educación superior. **Revista de Salud Pública**, v. 17, n. 2, p. 300-313, 2015.

TESTEZLAF, Roberto. Agricultural engineering at UNICAMP: undergraduate student dropout analysis. **Engenharia Agrícola**, v. 30, n. 6, p. 1160-1164, 2010.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP – Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 40(1): 27-55, 2006.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, New York, n. 45, p. 89-125, 1975.

\_\_\_\_\_. Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. *Revista de Educación Superior*, XVIII v. 71. 1989.

\_\_\_\_\_. Leaving college: **rethinking the causes and cures of student attrition**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TROW, Martin. **Problems in the transition from elite to mass higher education**. In: OECD. Policies for higher education, from the General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education. Paris: OECD, p. 55-101, 1974.

UDESC. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. ESAG: Pós-Graduação Stricto Sensu. Disponível em: <<http://www.esag.udesc.br/?id=205>>. Acesso em: 28/01/2018.

UFSC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Programa de Pós-Graduação em Administração. Disponível em: <<http://ppgadm.posgrad.ufsc.br/>>. Acesso em: 28/01/2018.

\_\_\_\_\_. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Mestrado Profissional em Administração Universitária. Disponível em: <<http://ppgau.ufsc.br/>>. Acesso em: 28/01/2018.

UFPE. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Causas da evasão de alunos nos cursos de graduação presencial da UFPE. Recife, 49 p., 2016.

UNISUL. UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. Mestrado em Administração. Disponível em: <<http://www.unisul.br/wps/portal/home/ensino/mestrado-e-doutorado/mestrado-em-administracao/>>. Acesso em: 28/01/2018.

UNIVALI. UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. Doutorado em Administração. Disponível em: <<https://www.univali.br/pos/doutorado/doutorado-em-administracao/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 28/01/2018.

\_\_\_\_\_. UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. Mestrado em Administração. Disponível em: <<https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-administracao/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 28/01/2018.

VANZ, Samile Andrea de Souza et al. Evasão e retenção no curso de Biblioteconomia da UFRGS. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 2, p. 541-568, 2016.

VÁZQUEZ, Stella Maris; BIGGIO, Marianela Noriega; GARCÍA, Stella Maris. Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. **Revista electrónica de investigación educativa**, v. 15, n. 1, p. 29-44, 2013.

VENTURA, C.V.; MORALES, J.R.R.; DUVIGNAU-DONDÉ, E. Prevalence of stress, anxiety and depression in graduate students. *Neurologia*, **Neurocirugia y Psiquiatria**. v. 41, n. 4, p. 104-109, 2008.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. Ed. São Paulo (SP): Atlas, 94 p., 2013.

VERGIDIS, Dimitris; PANAGIOTAKOPOULOS, Chris. Student Dropout at the Hellenic Open University: Evaluation of the Graduate Program," *Studies in Education*". **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 3, n. 2, 2002.

VILLA, Magdalena Saldaña; BARRIGA, Omar A. Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. **Revista de Ciencias Sociales (Ve)**, v. 16, n. 4, 2010.

ZEWOTIR, Temesgen; NORTH, Delia; MURRAY, Mike. The time to degree or dropout amongst full-time master's students at University of KwaZulu-Natal. **South African Journal of Science**, Pretoria, v. 111, n. 9-10, p. 01-06, 2015.

ZHANG, Sonya. Successful Internet Entrepreneurs Don't Have To Be College Dropouts: A Model for Nurturing College Students to Become Successful Internet Entrepreneurs. **International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)**, v. 10, n. 4, p. 53-69, 2014.

ZOPPI, Cintia et al. Evasão em Cursos Superiores e Profissionalizantes de Turismo: um estudo de caso. **Caderno Profissional de Administração da UNIMEP**, v. 1, n. 1, 2011.

ZOUAIN, D.; OLIVEIRA, F. B. de. Relevância do ensino superior para o desenvolvimento social: **contribuição da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getulio Vargas**. In: congreso internacional del clad sobre la reforma del estado y de la administración pública, 9. Anales... Madrid, 2004.

WARREN, Robert Warren; JENKINS, Krista N. High school exit examinations and high school dropout in Texas and Florida, 1971–2000. **Sociology of Education**, v. 78, n. 2, p. 122-143, 2005.

WATT, P.. The rise of the ‘dropout entrepreneur’: dropping out, ‘self-reliance’ and the American myth of entrepreneurial success. **Culture and Organization**. v. 22, n. 1, p. 20-43, 2016.

WEBER, Jorge Barojas; OLVERA, Graciela Ramírez. Estrategias de aprendizaje para estudiantes con graves deficiencias al ingresar al bachillerato. **Perfiles Educativos**, v. 37, 2015.

WILKINS, J.; BOST, L.W.. Dropout Prevention in Middle and High Schools: From Research to Practice. **Intervention in School and Clinic**. v. 51, n. 5, p. 267-275, 2015.

WILLGING, Pedro A.; JOHNSON, Scott D. Factors that influence students' decision to dropout of online courses. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 13, n. 3, p. 115-127, 2009.

WOLTER, Stefan C.; DIEM, Andrea; MESSER, Dolores. Drop-outs from Swiss Universities: an empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008. **European Journal of Education**. v. 49, n. 4, 2014.



## **APÊNDICE I - ROTEIRO: Entrevista com representantes de programa.**

**Objetivo:** Identificar características do processo de evasão discente no programa.

**Entrevistador:** Eduardo Fernandes

**Entrevistado:**

**Local:**

**Horário de início:**

**Horário previsto para o término:**

Repassar brevemente informações sobre a pesquisa, tempo estimado de duração da entrevista e o que será abordado.

### **GERAL**

1. Qual o tempo de sua atuação na coordenação deste programa?
2. De forma geral como você descreve seu envolvimento em relação ao fenômeno da evasão discente?
3. Considerando a pós-graduação em nível nacional, qual sua opinião sobre como é abordado o tema evasão discente?
  - 3.1. Caso tenha dúvidas, solicitar opinião no tocante: Sistematização de informações, divulgação de dados, ações realizadas por IES, programas e governo, como é a preocupação sobre este fenômeno.
4. Qual sua visão em relação à evasão discente neste programa?
5. Quais as consequências das evasões discentes que ocorrem neste programa para o próprio programa? E para a IES?
  - 5.1. Caso não exposto, solicitar opinião quanto aos recursos: financeiros, materiais, espaço físico, professores, aspectos econômicos e sociais e outros que o entrevistado julgar pertinente.

## CAUSAS

6. Quais as causas mais influenciam para o abandono do estudante no programa?
7. Quais os fatores e elementos que propiciam a ocorrência dessas causas?

## PRÁTICAS GERENCIAIS

8. Quais ações são feitas no programa para o gerenciamento do fenômeno da evasão discente?
  - 8.1. E por outras unidades da IES (por exemplo, reitoria e pró-reitorias)?
9. Que ações poderiam ser desenvolvidas pela coordenação do programa?
  - 9.1. E por outras unidades da IES de forma que impactasse direta ou indiretamente no programa?
10. Como é mensurado o índice da evasão no programa?
  - 10.1. E na IES?
11. Todos os casos de abandono devem ser considerados para observação ou cabe alguma separação? Qual motivo?
12. O programa possui procedimentos que permitem perceber previamente discentes com potencial risco de evasão?
  - 12.1. SIM: O que é feito nestes casos?
  - 12.2. NÃO: O que poderia ser feito para detectar previamente? E que ações poderiam ser feitas ao discente após detectar?
13. Além das informações mencionadas existem outras que não foram abordadas e são importantes constar nessa pesquisa?

Agradecimentos.

## APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO: Discentes evadidos<sup>45</sup>

### O FENÔMENO DA EVASÃO DISCENTE: ESTUDO MULTICASO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA/SC.

Este questionário visa a obtenção de dados junto aos discentes evadidos do programa de pós-graduação em administração da UFSC. Os dados obtidos serão utilizados para o desenvolvimento da dissertação de mestrado do acadêmico Eduardo Francisco Fernandes, sob orientação da professora Andressa Sasaki Vasques Pacheco.

O objetivo da pesquisa consiste em analisar os fatores que influenciam a evasão discente nos programas de pós-graduação em administração do estado de Santa Catarina.

Contamos com sua gentileza no preenchimento das questões a seguir. Estima-se um tempo médio de 10 minutos para finalização das respostas.

As perguntas estão divididas em 3 seções: (i) Perfil do respondente; (ii) Causas da evasão discente (iii) Práticas gerenciais e ações relacionadas a evitar a evasão discente.

Agradecemos antecipadamente a colaboração. Sua ajuda será fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa!

A seguir são apresentadas às questões de cada seção.

Ao final do questionário, disponibilizamos um campo para preenchimento do e-mail aos que possuírem interesse em receber os resultados da pesquisa.

SEGUINTE

Página 1 de 5

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. Denunciar abuso - Termos de Utilização - Termos adicionais

Google Formulários

<sup>45</sup> Este formulário exemplifica o questionário aplicado ao programa de pós-graduação acadêmico em Administração da UFSC. Os demais programas seguiram a mesma linha de questionário, porém com a personalização do nome e readequação de alguns campos, por exemplo, nos casos de programa profissional, no qual já se sabe que se trata de mestrado e assim, não evidenciando esta pergunta no questionário de programas da modalidade profissional.

## O FENÔMENO DA EVASÃO DISCENTE: ESTUDO MULTICASO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA/SC.

\*Obrigatório

### PERFIL

Gênero \*

- Masculino
- Feminino

Em qual programa de pós-graduação estava matriculado na UFSC? \*

- Mestrado Acadêmico
- Doutorado

Qual o ano de seu ingresso no programa? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Em que período ocorreu a evasão neste programa? \*

- Até o 1º semestre
- Entre o 1º e 2º semestre
- Entre o 2º e 3º semestre
- Entre o 3º e 4º semestre
- Posterior ao 4º semestre

Qual era sua idade no período em que ocorreu o abandono? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Qual era sua situação de moradia no período de evasão? \*

- Morava com os pais
- Amigos
- Residência própria
- Residência alugada
- Moradia Estudantil

Precisou mudar de cidade para cursar este programa de pós-graduação? \*

- Sim  
 Não

Rendimento bruto no período da evasão, considerando a união de renda de todas as pessoas que você dependia financeiramente \*

- Sem Renda  
 Até 1 salário mínimo (R\$937,00)  
 1 até 3 Salários mínimos (R\$937,00 a R\$2.811,00)  
 3 até 5 salários mínimos (R\$2.811,00 a R\$4.685,00)  
 5 até 8 salários mínimos (R\$4.685,00 a R\$7.496,00)  
 Mais de 8 salários mínimos (R\$7.496,00)

Qual era seu estado civil no período de evasão? \*

- Solteiro  
 Casado  
 União estável  
 Separado  
 Divorciado  
 Viúvo

Qual o ano de titulação na graduação, considerando o curso antecedente a esta pós-graduação na UFSC? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Já cancelou matrícula em cursos de graduação? Se sim, quantas vezes? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Antes do ingresso neste programa de pós-graduação, tentou se matricular em outros? Se sim, quantos? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Já cancelou matrícula em cursos de pós-graduação? Se sim, quantas vezes? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Antes da evasão, você trancou matrícula neste programa de pós-graduação? Se sim, quantas vezes? \*

A sua resposta:

Concluiu posteriormente este mesmo curso de mestrado/doutorado em outra Instituição? \*

- Sim
- Não

Numa escala de 1 a 5, quanto você avalia o nível de seu conhecimento a respeito do curso e disciplinas deste programa de pós-graduação em Administração antes de ter realizado sua matrícula? Considerando 1 para ausência de conhecimento sobre o programa e 5 para muito conhecimento sobre o programa. \*

	1	2	3	4	5	
Ausência de conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito conhecimento

ANTERIOR

SEGUINTE



Página 2 de 5

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.







**Pré-requisitos rígidos para formação no programa \***

0 1 2 3 4 5

**Ausência de ações visando promover a integração com os demais alunos do programa (programas de ensino extraclasse, monitoria, grupos de estudo, entre outros) \***

0 1 2 3 4 5

**Ausência de disciplina que oriente a confecção e início do projeto/trabalho para conclusão do programa \***

0 1 2 3 4 5

**Critérios inadequados de avaliação do desempenho discente \***

0 1 2 3 4 5

**Falta de articulação entre teoria e prática \***

0 1 2 3 4 5

**Ausência de atividade remunerada na Instituição de Ensino Superior - IES em horários alternativos às disciplinas do programa (monitorias e pesquisa científica junto a professores, por exemplo). \***

0 1 2 3 4 5

**Desenvolvimento de projeto de pesquisa cujo tema não desperta interesse \***

0 1 2 3 4 5

**Gastos com Transporte \***

0 1 2 3 4 5

Gastos com moradia \*

0 1 2 3 4 5

Gastos com a aquisição de materiais para cursar o programa \*

0 1 2 3 4 5

Gastos com mensalidade e taxa de matrícula \*

0 1 2 3 4 5

Necessidade de trabalhar para se sustentar financeiramente \*

0 1 2 3 4 5

Discriminação Racial \*

0 1 2 3 4 5

Pouca valorização da titulação no programa pelo mercado de trabalho \*

0 1 2 3 4 5

Ausência de renda pessoal \*

0 1 2 3 4 5

Interesse em outra área de atuação profissional \*

0 1 2 3 4 5

Mudança no horário do trabalho \*

0 1 2 3 4 5



