



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Louseane Vidi

A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul

Florianópolis
2020

Louseane Vidi

A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul

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

Orientador: Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr.

Florianópolis
2020

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

Vidi, Louseane

A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul/ Louseane Vidi ; orientador, Marcos Baptista Lopez Dalmau, 2020.

97 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Administração. 2. Evasão. 3. Evasão no Ensino Superior. 4. Perfil aluno evadido. I. Dalmau, Marcos Baptista Lopez. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

Louseane Vidi

A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora formada pelos seguintes membros:

Profa. Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta, Dra.
Universidade Federal da Fronteira Sul

Profa. Andressa Sasaki Vasques Pacheco, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

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

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Administração.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr.
Orientador(a)

Florianópolis, 2020

AGRADECIMENTOS

É hora de prestar agradecimento às pessoas que estiveram presentes comigo no mestrado, buscarei em palavras tudo aquilo que meu coração transborda neste momento.

O primeiro a quem agradeço é Deus, sem Ele e a Sua presença eu não teria conquistado essa seleção no programa, agradeço a Ele por ter me protegido nas inúmeras viagens de Chapecó a Florianópolis e de Florianópolis a Chapecó. E mesmo durante o período mais duro, Ele estava presente na minha vida sem que eu sentisse Sua presença, obrigada por nunca ter me abandonado. Obrigada pelas inúmeras vezes que me carregou no Teu colo. Minha fé falhou, foi testada várias vezes, mas sei que estavas comigo. Mesmo sem eu merecer, hoje vejo que estavas ali, ao meu lado.

Agradeço aos meus pais, Marilena e Vilson, que nunca mediram esforços na minha educação; que mesmo sem entender o que o mestrado significava para mim, me apoiaram! Que louca essa história, o mestrado permitiu o meu regresso para a casa de vocês semanalmente, que tempo abençoado. Saibam que toda vez que eu pensava em desistir, eu me lembrava das madrugadas que acordávamos cedo devido às minhas chegadas em Floripa ou em XAP, dos chimarrões, dos almoços de domingo com churrasco do pai e maionese da mãe, entre várias lembranças não poderia falhar com vocês. Lembro-me quando no meio do período mais difícil liguei e perguntei: “vocês continuarão me amando se eu desistir do mestrado, se deixarem de ter uma filha mestre?” e a resposta foi: “sim!”. Ali vi que título não importa, pois o sentimento é muito mais valioso. AMO VOCÊS por completo. Mãe, chega de pedir a Deus, é hora de agradecer, tua filha voltou.

Agradeço aos meus irmãos, Juliano e Felipe, para mim, vocês sempre serão os irmãos mais inteligentes, busco sempre o DNA da inteligência de vocês na minha pessoa. Sempre digo e repito, vocês foram, são e serão os meus melhores presentes. Eu AMO vocês! Meus “quiridux” é chegado o tempo de novas aventuras, vamos organizá-las, pode ser uma trilha, escalada ou salto, o que vale é estar com vocês.

Não sou mãe, não posso escrever um parágrafo sobre a maternidade, mas sou TIA e com muito amor, vocês são um “pouquinho” meus. Essa conquista é para vocês: LUISA, EMILIA e BENJAMIN. De todo o meu coração e pelas minhas orações quero que vocês voem muito mais alto, e que no voo vocês se sintam completos. E, se durante o voo precisarem pousar, corrigir a rota, trocar engrenagem, saibam que estarei aqui. A tia ama vocês muito e aguarda ansiosa a nossa próxima bagunça.

Aos meus antepassados, para os quais um dia a educação não foi acessível, em especial o ensino superior: este título é por vocês. Que Klein's e Vidi's não tenham barreiras para o que lhes é de direito.

Enfim, a vocês, MINHA FAMÍLIA, sou grata a todo apoio incondicional repleto de amor, abdicação, palavras, atitudes, ações e orações. AMO VOCÊS!

Minha gratidão ao professor Marcos Baptista Lopez Dalmau, meu orientador. Você acreditou no meu potencial e me estendeu a mão para realizar dois sonhos da minha vida: ser mestrande e estar na UFSC. Você não sabe quantos vestibulares tentei para ser caloura da UFSC, e falhei. Quantos processos de seleção de mestrado, falhei. E quando planejava e reorganizava as ações para conseguir a seleção do mestrado, o fracasso do passado se fazia presente, muito presente. Talvez você não se dê conta, mas travei e sequer consegui comemorar quando vi meu nome na seleção do mestrado em administração na UFSC. Tinha alcançado o inatingível. Em uma das nossas conversas, eu lembro de falar: “você foi louco em acreditar em mim, eu não posso, eu não consigo, eu me sinto tão burra, o que você viu em mim? Que potencial?” e as tuas palavras foram: “estás no caminho certo, se não estivesse pensando assim estarias errada! E eu preocupado contigo, é assim, todos passam por esse questionamento e essa dúvida”. Com você, entre inúmeros aprendizados, posso afirmar categoricamente, caso um dia eu entre em uma sala de aula como docente, quero aprender a manter a atenção dos alunos como você faz, captar algo nos olhares e dividir o aprendizado! Obrigada por realizar o meu sonho! Obrigada por acreditar em mim!

Agradeço novamente a Deus por ter me presenteado durante o mestrado e para a vida a pessoa mais doce que encontrei, professora Andressa Sasaki Vasques Pacheco, me faltam palavras para escrever este agradecimento. Você me ensinou tanta coisa que levarei para a vida toda! Quando olho para o passado vejo que Deus foi muito maravilhoso quando realizou nosso encontro, eu já ouvia falar da tua pessoa e nutria profunda admiração por ti. Mas nosso encontro permitiu que eu te conhecesse pelos meus olhos e experiência de contigo conviver! A ti, serei eternamente grata por ensinar que é necessário respeitar o tempo e, acima de tudo, nunca apresentar mais obstáculos do que a vida naturalmente já impõe, mas apresentar soluções e, no meio da tormenta, ser resgate! Você me resgatou e jamais poderia cruzar a “linha de chegada” sem você ao meu lado! Só posso pedir que Deus te retribua a tudo que você fez na minha vida! E fica a frase que repetidas vezes ouvia de ti: “não chores, senão eu choro junto!”, isso é a prova da pessoa que és, e é assim que encerro este agradecimento: “Estamos juntas, até o final! Obrigada por tudo!”

Agradeço a professora Kelly Cristina Tonani Tosta pela disposição em me ajudar a planejar a seleção no mestrado da UFSC, levarei comigo para sempre nossa conversa no auditório da UFFS, onde eu tinha a escolha entre dois programas de mestrado. Nossa conversa franca me auxiliou a ir de coração leve para minha escolha e, assim, eu pude vivenciar as experiências que teria pela frente, obrigada!

Agradeço ao Professor Pedro Antônio de Melo, que contagia a todos com sua paixão, amor e carinho sobre temas que cercam a gestão universitária. Que tuas ações impactem mais e mais os gestores do ensino superior, obrigada por me contagiar.

Agradeço ao meu grupo de pesquisa “Da predição à ação: *Framework* para a gestão da evasão no ensino superior”, que me apresentou ao tema. Agradeço aos meus colegas de pesquisa Kelly Cristina Tonani Tosta, Humberto Tosta, Gabriela Gonçalves Silveira Fiates, Thiago Luiz de Oliveira Cabral e, em especial, ao trio Andressa Sasaki Vasques Pacheco (coordenadora), Fernanda Cristina Silva e Lilian Wrzesinski Simon por me incentivarem e para que minha dissertação fosse concretizada.

Agradeço a minha equipe de trabalho, Daiane Soffiatti, Jovani Lanzarin, Liandro Luft e, em especial, ao Fabio Bulegon, que teve que redobrar esforços nas minhas ausências, meu muito obrigada por entenderem todo o processo que me fez chegar aqui! Cobrança eterna da equipe, assim que possível “pagarei a cuca”, será um lanche para celebrarmos a chegada deste intenso caminho.

E, por fim, agradeço aos meus amigos, me desculpem por ter ficado ausente, em profundo e total silêncio, evitando encontros, perdida em meio a tantos conflitos que os últimos tempos eu vivi, eu sei que vocês me seguiam de longe e me respeitaram sabendo que cada sorriso era dolorido, torciam pela minha melhora. Obrigada por me amarem tanto, orado, emanarem energia, puxado minha orelha, respeitado meu tempo de escuridão... digo a vocês: a nuvem escura passou, a tempestade passou e lá fora temos um lindo dia, vamos voltar a celebrar a vida, pois a Louse voltou! Amo vocês: Roberta Maas dos Anjos, Tatiana Gritti, Alexandre Daniel Scheidt, Jocelaine Zanini Rubim Link, Caroline da Silva, Cristina Coelho, Karina Takemura, Gabriela Maia, Livia Drago, Adriana Silva, Débora Ferreira, Kethlin Malty, Daiane Soffiatti e Ana Paula Fonseca.

E parabéns a ti, Louseane, me enches de orgulho! Você renasce das trevas para a luz. Não tema o voo, nem a altura e nem o vazio que no voo existe. Não more em uma gaiola para manter-se segura! Segurança e certeza não existem, e você teve prova ao longo do teu mestrado. E não importa por quanto tempo você perdeu o chão, pois foi nessa perda que veio o que é

essencial, o que tem valor na vida.

E para você que sonha em realizar um mestrado, meu mais sincero voto de “Seja bem-vindo”, não desista! Tente quantas vezes for necessário, o caminho é duro, mas, na “chegada”, a gente olha para trás e vê que nos saímos melhores do que entramos.

Somos assim. Sonhamos o voo, mas tememos as alturas. Para voar é preciso amar o vazio. Porque o voo só acontece se houver o vazio. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Os homens querem voar, mas temem o vazio. Não podem viver sem certezas. Por isso trocam o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram. (DOSTOIÉVSKI, [1865] 2012)

RESUMO

A presente dissertação retrata o fenômeno da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) no período de 2009 a 2019. Como o conceito de evasão não é harmônico, sendo quase impossível defini-lo apenas sob uma ótica, será utilizado aqui o conceito do Ministério da Educação que é este: “[...] a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (ANDIFES/ABRUEM/SESu, MEC, 1996, p. 15). O objetivo desta pesquisa é caracterizar o fenômeno da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul no período de 2009 a 2019. Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva, que utilizou abordagem quantitativa e qualitativa, com procedimentos técnicos de levantamento bibliográfico e documental. A evasão acadêmica apresenta perdas sociais, econômicas e acadêmicas. A UFFS interioriza o ensino superior na Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul (MESOMERCOSUL), ofertando cursos de graduação e de pós-graduação que respeitam as vocações regionais, disponibilizando, assim, um maior percentual de vagas reservadas para os estudantes das escolas públicas, com o intuito de reduzir as desigualdades sociais e desenvolver de forma econômica e social a MESOMERCOSUL. Nesse momento em que a universidade comemora 10 anos, as primeiras turmas completam o período máximo para integralização curricular, tornando-se viável a análise do fenômeno da evasão na UFFS. A partir dos dados disponibilizados pela UFFS, oriundos do SGA, foi possível alcançar os objetivos da pesquisa e quantificar o índice de evasão médio geral da UFFS em 51,30%. Também foi elaborado um *ranking* de evasão por curso de graduação da instituição, o qual identificou que dos 10 (dez) cursos de graduação com maior número de matrículas no período estudado, apenas 4 (quatro) estão abaixo do índice de evasão geral da UFFS, o que denota a tendência da instituição em ofertar maior quantidade de vagas a cursos com grande tendência à evasão.

Palavras-chave: Evasão. Evasão no Ensino Superior. Perfil aluno evadido.

ABSTRACT

This thesis portrays the dropout phenomenon at the Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Brazilian federal university, from 2009 to 2019. Since the concept of the college dropout phenomenon is not harmonic, it is almost impossible to define it only from a single perspective. Therefore, the concept of the Brazilian Ministry of Education is used here: “the student’s final abandonment of his/her initial major, without completing it” (ANDIFES/ABRUEM/SESu, MEC, 1996, p. 15). In order to characterize the dropout phenomenon at UFFS, a descriptive methodology was applied, which used a quantitative and qualitative approach, with technical procedures of bibliographic and document analysis research. College dropout causes social, economic and academic losses. The creation of UFFS brought higher education to the Brazilian countryside areas of the Mesoregion of the Great Frontier of Mercosur (MESOMERCOSUR), offering undergraduate and graduate programs that respect local economies, and thus providing a higher percentage of places reserved for students graduated from local public high schools, in order to reduce social inequalities and increase economic and social development to MESOMERCOSUR. Currently, when UFFS celebrates its 10th anniversary, the first group of students reach the maximum time frame to complete their undergraduate program, making it feasible to analyze the dropout phenomenon. From the data provided by UFFS, it was possible to achieve the research objectives and quantify the overall mean dropout rate at UFFS, which is 51.30%. A dropout rate ranking by major was elaborated, which identified that, among the 10 majors with the highest number of enrollments in the period under investigation, only 4 were below the overall mean dropout rate at UFFS, which denotes the tendency of the institution to offer more places for undergraduate programs with a great dropout tendency.

Keywords: Dropout. Dropout in higher education. Dropout student profile.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas das Políticas Públicas	30
Figura 2 – Ciclo de Políticas Públicas	31
Figura 3 – Diagrama da Evasão.....	45
Figura 4 – Modelo conceitual de evasão universitária	46
Figura 5 – Mapa de Localização dos <i>Campi</i> da UFFS	60
Figura 6 – Perfis de graduandos com baixo índice de evasão	85
Figura 7 – Perfis de graduandos com alto índice de evasão	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índice de Evasão anual graduandos UFFS	65
Tabela 2 – Síntese dos dados dos cursos de graduação	66
Tabela 3 – Áreas de conhecimento, índices de evasão e participação nas matrículas	69
Tabela 4 – Turnos, índices de evasão e participação nas matrículas.....	69
Tabela 5 – Índices de evasão dos cursos de graduação UFFS.....	73
Tabela 6 – Índice de evasão, participação evadidos e total da UFFS por sexo	76
Tabela 7 – Índice de evasão Ensino Médio cursado em escolas públicas.....	83

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Cursos de graduação UFFS	61
Quadro 2 – <i>Ranking</i> dos índices de evasão de acordo com a modalidade de inscrição UFFS.	81

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA – Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENADE – Exame de Desempenho dos Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
Furb – Universidade Regional de Blumenau
GRUPEPU – Grupo de Pesquisa em Educação Popular
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OCC – Orçamento de Custeio e Capital
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Planos Nacionais de Educação
PROGRAD – Pró-Reitora de Graduação
REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESU – Secretaria Especial de Educação Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UCAM – Universidade Candido Mendes
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional de Estudantes
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
UPF – Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	23
1.2 OBJETIVOS	24
1.2.1 Objetivo Geral.....	24
1.2.2 Objetivos Específicos	25
1.3 JUSTIFICATIVA	25
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	27
2 REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1 CONCEPÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA	28
2.2 PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	38
2.2.1 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).....	38
2.2.2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....	41
2.3 CONCEPÇÃO DE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	43
2.3.1 Causas da Evasão.....	48
3 METODOLOGIA.....	56
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	56
3.2 COLETA DOS DADOS E CONTEXTO DA PESQUISA.....	57
3.3 ANÁLISE DOS DADOS	58
3.4 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA	59
4 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO	60
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	63
5.1 INDICES DE EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFFS	63
5.2 CURSOS DE GRADUAÇÃO QUE APRESENTAM MAIOR ÍNDICE DE EVASÃO... 66	
5.3 DIFERENTES ÍNDICES DE EVASÃO ENTRE CURSOS DA MESMA ÁREA DE CONHECIMENTO NOS DIFERENTES <i>CAMPI</i>	71
5.4 PERFIL DO ALUNO EVADIDO EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS E ACADÊMICOS	75
6 CONCLUSÃO.....	87
REFERÊNCIAS	91

1 INTRODUÇÃO

A história da educação superior no Brasil é recente, de acordo com Oliven (2002), no Brasil, o sistema de educação superior em relação às suas origens e características é considerado um caso atípico, e destaca, ainda, que até o século XIX, o Brasil não possuía ensino superior.

Durante o início da colonização do Brasil, Portugal impediu a formação de instituições de ensino superior, todavia, incentivava a ida dos portugueses nascidos no Brasil até Coimbra para obter formação superior, promovendo, assim, a concessão de bolsas para esses estudantes. Cunha (2002) aponta as motivações que levaram Portugal a essa tomada de decisão: coibir movimentos independentistas nos estudos universitários no Brasil colônia; a falta de disponibilidade de docentes em Portugal para enviá-los para a colônia sem comprometer o ensino em Portugal; e manter a questão cultural e educacional dos nativos no Brasil impedindo-os de terem uma formação política educacional superior.

O nascimento da educação superior no Brasil é marcado com a chegada da família real portuguesa em 1808 no país (MARTINS, 2002). Oliven (2005) aponta que, com a chegada da corte, solicitações para a criação de universidades foram apresentadas, no entanto, foram criadas apenas as escolas de Cirurgia e de Anatomia, nas cidades de Salvador e do Rio de Janeiro, e a Academia da Guarda Marinha, no Rio de Janeiro. Cunha (2002) ressalta que a educação superior no Brasil nasceu para a formação de profissionais em instituições chamadas de cátedras e não em universidades.

Nunes (2007) menciona três características que marcaram a criação dos primeiros cursos superiores no Brasil com a chegada da família real: a primeira, o formato da estrutura da educação superior no Brasil ficou ao encargo do governo; a segunda, é marcada pela formação e reprodução de elites, justificada pelo baixo nível escolar dos brasileiros e a necessidade de atender às demandas da burocracia civil e militar e fortalecer a instrução de profissões imperiais (nas áreas de medicina, direito e engenharia); e, a terceira, é que a estrutura inicial se deu com as faculdades e as chamadas escolas, e não com universidades.

Martins (2002) alega que o modelo adotado tinha por objetivo a formação de profissionais em faculdades isoladas para ocupar postos privilegiados no mercado de trabalho mantendo, assim, o prestígio social.

Cunha (2002) diz ainda que a recomposição do ensino superior no Brasil é marcada pela proclamação da República em 1889 e pela promulgação da Constituição em 1891, pois a educação tornou-se o meio para transformação econômica e institucional, com caráter

ideológico e de luta dos liberais e positivistas, que buscavam interromper os privilégios ocupacionais de colonos. Dessa forma, esse período foi marcado por facilitação de acesso ao ensino superior, buscando a melhoria das condições de vida, tanto para latifundiários quanto para trabalhadores e colonos. Segundo Oliven (2005), o ideário positivista que proclamou a República favoreceu a criação de cursos voltados para a profissionalização.

Com a Constituição da República em 1891, Martins (2002) destaca que o apoio das elites locais e confessionais católicas permitiu o surgimento dos estabelecimentos privados de ensino superior. Conforme menciona Sampaio (1991), a Constituição da República descentralizou o ensino superior do governo central aos governos estaduais, dessa forma, as instituições de ensino superior privadas foram criadas.

De acordo com Cunha (2002), a primeira universidade do Brasil foi criada no ano de 1909, na cidade de Manaus, era chamada de Primeira Universidade e ofertava cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e Formação da Guarda Nacional. A instituição foi resultado de um grupo privado que a fundou com recursos da exploração da borracha, mas a crise financeira de 1926 provocou o fim da universidade, mantendo apenas a Faculdade de Direito. A segunda universidade criada foi a Universidade de São Paulo, em 1911, com recursos de um empreendedor que vislumbrava o retorno do seu investimento com a cobrança de taxas. Essa universidade ofertava os cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes, mas, em 1917, a universidade foi extinta. A terceira universidade foi criada no ano de 1912 na cidade de Curitiba, foi financiada por profissionais paranaenses com incentivos do governo estadual, porém, também foi extinta alguns anos após sua criação.

Oliven (2005) destaca que a fundação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, reforçou as discussões do ensino superior no Brasil. No ano de 1920, as discussões do ensino superior foram aprofundadas, trazendo à tona as atividades de ciência e pesquisa, além da função social da universidade na sociedade (MARTINS, 2002).

Sampaio (1991, p. 10) ressalta que a fundação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, por Getúlio Vargas, permitiu a sanção da lei que estipulava como deveria ser uma universidade, organizando o sistema da educação superior no Brasil de duas formas: o sistema universitário (oficial, mantido pelos governos; e livre, mantido pelo privado) e o instituto isolado, então, no ano de 1931, foi divulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras que findou em 1961.

A reforma promovida por Vargas não atendia à solicitação de ensino superior público, pois o período de 1931 a 1945 foi de intensa disputa de grupos para controlar a educação (MARTINS, 2002). Conforme destaca Sampaio (1991), a implantação das universidades no Brasil foi marcada por conflitos e acordos de grupos e pela união das escolas isoladas para formar as universidades, o que dificultava a implantação da pesquisa universitária.

Desse modo, Sampaio (1991, p. 12) resume:

[...] a criação da universidade no Brasil foi antes um processo de sobreposição de modelos do que de substituição. O antigo modelo de formação para profissões foi preservado. O modelo de universidade de pesquisa acabou sendo institucionalizado de modo muito parcial e apenas em algumas regiões do país, sobretudo naquelas mais desenvolvidas

Oliven (2005) aponta que a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, tornou-se um marco no ensino superior no Brasil, uniu faculdades tradicionais e independentes, financiadas pelo governo estadual, contou com a vinda de professores pesquisadores de outros países, assim, a USP se transformou em referência na pesquisa no Brasil.

Após a criação da USP, diversas universidades públicas e privadas foram fundadas e o acesso a essas universidades autorizadas pelo Estatuto foi realizado por meio de vestibular, marcado pela exclusão e pela meritocracia (NIEROTKA, 2015).

Sampaio (1991) destaca que a cristalização do ensino superior brasileiro ocorreu nos anos de 1940 a 1960, e esse período não foi marcado por uma nova reforma, apenas, pela perpetuação da reforma dos anos de 1930, todavia, foi desenvolvido o sistema federal, que compõe as universidades católicas e particulares. Martins (2002) acredita que o período compreendido de 1945 a 1968 foi marcado pelo debate e pelas lutas na defesa do ensino público, buscando eliminar o elitismo na educação superior, a discussão gerou a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961. O debate ocorrido para a estruturação do ensino superior no Brasil provocou ao chamado “movimento estudantil”, que buscava oposição às escolas isoladas e o fortalecimento do ensino público, esse movimento esteve sob ameaça durante o regime militar iniciado em 1964.

Oliven (2005) realça que, durante o regime militar, as universidades ganharam a atenção do atual governo, resultando em afastamento de docentes e a criação de assessorias que visavam coibir atividades consideradas subversivas. Assim, no período do regime militar, que encarou a universidade como espaço de subversão, os militares realizaram um patrulhamento das universidades e de seus movimentos estudantis.

Durante esse período do regime militar, discussões para a reforma universitária ocorreram, nem sempre com ampla participação da comunidade acadêmica e da sociedade, mas dentro da estrutura governamental, assim, foi sancionada a Lei n. 5.540 de 1968, que aprovou a Reforma Universitária. Sampaio (1991) e Martins (2002) destacam que a Reforma do Ensino de 1968 teve influência das ideias dos movimentos estudantis e docentes.

Sampaio (1991, p. 17-17) salienta que:

[...] a universidade recriada pela reforma de 68, em um período de acirramento da repressão político-ideológica no país, incluía medidas de efetiva democratização interna e substancial aumento da participação de estudantes e docentes na gestão da instituição. Incluía ainda medidas que promoviam o fortalecimento de valores acadêmicos (a estruturação da carreira e a valorização da pesquisa). Devido à profunda cisão que ocorrera entre as bases desse sistema (alunos e docentes) e o governo militar, a nova estrutura universitária, exatamente na medida de sua vocação democrática e de fortalecimento de valores acadêmicos, dificultava o controle ideológico e político por parte do regime autoritário. Em função disso, montaram-se mecanismo paralelos não-acadêmicos de controle político-ideológico que se constituíram como elemento corruptor e perturbador de todo o sistema, enfraquecendo os sistemas de mérito, que a estruturação da carreira deveria revigorar, destruindo a autonomia e fortalecendo os sistemas de cooptação e clientelismo. Nesse processo, docentes e estudantes refugiam-se numa postura de oposição intransigente e, atribuindo “à ditadura” todos os males da universidade, eximem-se de uma reflexão mais aprofundada sobre os problemas que ela enfrentava. O segundo processo diz respeito ao modo pelo qual o Governo atendeu à explosiva demanda por ensino superior. Isso foi feito de duas maneiras: pela ampliação das vagas no ensino público e pelo estímulo à expansão do setor privado.

A reforma universitária de 1968, de acordo com Oliven (2005, p. 33), estabeleceu a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica, o que possibilitou a profissionalização dos docentes.

Ressalta-se que ocorreu o movimento de expansão do ensino superior nos anos de 1960 e 1970, destacando-se que em 20 anos as matrículas do ensino superior saltaram de 93.902 (1960) para 1.345.000 (1980) (SAMPAIO, 1991).

Assim, o nascimento do ensino superior brasileiro permitiu a produção e a reprodução de elites, e, somente no século XX, a educação superior se expandiu para as demais classes brasileiras, com a promoção de políticas públicas de acesso, democratizando e promovendo justiça social. Dias Sobrinho (2010) ressalta que a educação como um bem público deve garantir meios de democratização do acesso aos cursos superiores e de permanência neles.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) trouxe a garantia destes direitos sociais assegurados: “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a

moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, art. 6º).

Portanto, percebe-se que a educação se tornou um direito e o dever do Estado com respaldo na Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205)

Dessa forma, a sociedade organizou-se para que políticas públicas garantissem esse bem público, não apenas ao ensino básico e fundamental, mas, em especial, para o Ensino Superior.

Cury (2002) ressalta que a garantia à educação como direito e dever do Estado é um instrumento importante, segundo o autor:

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado. (CURY, 2002, p. 259)

A garantia ao ensino superior e o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão promovem o desenvolvimento de cidadãos e de profissionais que de forma estratégica contribuem para a edificação do projeto econômico e social do País.

Cunha (2002) destaca que as propostas de avaliação do ensino superior já ocorriam na década de 1980, o que propiciou ao MEC lançar o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), com método autoavaliativo e de adesão voluntária.

Após a promulgação da Constituição Federal, teve início a discussão da necessidade de avaliar o desempenho das instituições de ensino superior, dessa forma, houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, que institui o processo de avaliação dos cursos e das instituições.

A história do ensino superior brasileiro permitiu uma elitização, assim, devido à necessidade de que o acesso fosse ampliado para as demais classes, ações afirmativas se tornaram imprescindíveis para interceptar essa desigualdade de acesso ao ensino superior.

As ações afirmativas, conforme alega Silvério (2002, p. 91), são: “[...] um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado”. Nierotka (2015) destaca o marco legal que fundamenta as ações afirmativas, que

é a consolidação do princípio da igualdade perante a Lei, garantido na Constituição Federal de 1988.

No ano de 2007, foram lançados o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que tinham como objetivo comum a ampliação do acesso ao ensino superior.

O PDE e REUNI somados a outras políticas permitiram a interiorização e a democratização do acesso à educação superior. Todavia, essas políticas, além de garantir o direito de acesso ao ensino superior, exigiram que o Estado garantisse que os estudantes permanecessem na instituição, reduzindo, assim, o complexo fenômeno da evasão universitária (BIAZUS, 2004).

Segundo Ristoff (2014), nas últimas duas décadas, o ensino superior brasileiro foi marcado por forte expansão, apresentando as seguintes características por meio do crescimento: das instituições de ensino superior, dos cursos de graduação e da oferta de vagas, número de ingressantes, efetivação de matrículas e de graduandos.

Vinhais (2013) aponta que o processo de expansão universitário é marcado por três períodos compreendidos entre: 1998-2002, expansão no número de vagas e cursos de graduação nas universidades federais existentes; 2003-2006, atendendo às reivindicações interiorizam-se vagas e cursos de graduação, criando novas universidades federais e consolidando as existentes; e 2007-2012, quando, por meio de programas, o papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social do Brasil é fortalecido.

Além de garantir o direito dos estudantes ao ensino superior, é necessário, ainda, garantir que os estudantes permaneçam na instituição, reduzindo, dessa forma, o complexo fenômeno da evasão universitária (BIAZUS, 2004).

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, criada pela Secretaria Especial de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC), define a evasão universitária como: “[...] a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 15).

Destaca-se que esse fenômeno da evasão universitária ocorre em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e estrangeiras, ganhando espaço para estudos, pesquisas e análises de pesquisadores do mundo inteiro (SILVA FILHO *et al.*, 2007).

Sendo assim, a presente pesquisa pretende estudar o fenômeno da evasão nos cursos de graduação em uma universidade federal que foi instituída com o propósito de interiorizar o ensino superior em regiões desassistidas.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

O fenômeno da evasão é um problema para as IES, pois a interrupção dos estudos prejudica os resultados do sistema educacional, causando desperdícios financeiros, sociais e econômicos, uma vez que a educação superior tem a função de direcionar o indivíduo para a carreira profissional por ele escolhida, preparando-o para assumir posições estratégicas na sociedade, especialmente nas áreas em que a formação e a qualificação técnica são fundamentais para o crescimento do país (LOBO, 2012).

Nas últimas décadas, foram observados diversos avanços no sentido de oportunizar o acesso ao ensino superior para uma parcela maior da população brasileira, de modo que as carências educacionais do país pudessem ser gradativamente superadas e o sistema econômico fosse contemplado com um contingente maior de profissionais capacitados para contribuir com o desenvolvimento econômico do país (BIAZUS, 2004).

Foi nessa linha que se materializaram as políticas públicas educacionais, direcionadas pelos Planos Nacionais de Educação (PNE) e pelos planos de expansão e democratização do ensino superior, a exemplo do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). No contexto dessas políticas públicas, também vale lembrar que foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) como uma ferramenta importante para assegurar a qualidade da formação e os indicadores que norteiam o desempenho das atividades formativas e de gestão das IES.

Com relação à expansão do sistema de educação superior, cabe destacar, no âmbito federal, a criação de várias universidades e de institutos federais, que ampliaram a oferta de vagas no ensino público, avançando para o interior do país. Foi nesse contexto que a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) também ganhou forma, criada com a sanção da Lei n. 12.029, de 15 de setembro de 2009, com atuação *multicampi*, marcando presença nos três estados da Região Sul do Brasil, mais precisamente na Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul (MESOMERCOSUL). A universidade está presente na Região Noroeste do Rio Grande do Sul, nos municípios de Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo; no Sudoeste do Paraná, nos municípios de Laranjeiras do Sul e Realeza; e no Oeste de Santa Catarina, no município de Chapecó, onde também está situada a sede administrativa da universidade. A UFFS iniciou suas atividades letivas no ano de 2010, formando as primeiras turmas de graduação a partir do ano de 2014.

A UFFS interioriza o ensino superior na MESOMERCOSUL. Seus cursos de graduação e de pós-graduação respeitam as vocações regionais, ofertando um maior percentual de vagas reservadas para os estudantes da escola pública, para, assim, reduzir as desigualdades sociais e desenvolver de forma econômica e social a região de sua abrangência (UFFS, 2019b).

Entretanto, a UFFS convive com o problema da evasão universitária desde o início de suas atividades formativas. O estudo realizado no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação Popular (GRUPEPU) com a colaboração da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) no ano de 2014 mostrou que os índices de evasão dos cursos de graduação, relativos aos anos de 2010 até o primeiro semestre de 2014 da UFFS, utilizando-se a metodologia de “quase-fluxo” do Ministério da Educação (MEC), comparando com as vagas ocupadas no processo de seleção e com os alunos vinculados em cada ano do tempo médio do curso, desse modo, a evasão nos cursos de graduação da UFFS no ano de 2010 foi de 51%; em 2011 foi de 49%, em 2012 foi de 40%, em 2013, a taxa foi de 30%; e no primeiro semestre de 2014 foi de 4%.

O GRUPEPU demonstrou a necessidade de os gestores universitários, docentes, técnicos-administrativos e representantes discentes da UFFS planejarem, executarem e avaliarem ações para combater a evasão na instituição.

Biazus (2004) ressalta a importância de identificar as causas que provocam a evasão universitária, segundo o autor, é extremamente importante reduzir o número dos acadêmicos que abandonam o ensino superior.

Com o intuito de compreender a evasão na UFFS, em especial nos seus cursos de graduação, este será o problema de pesquisa: **Como está caracterizado o fenômeno da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul?**

1.2 OBJETIVOS

Nesta seção serão apresentados os objetivos, geral e específicos, da pesquisa em questão.

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é: caracterizar o fenômeno da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul no período de 2009 a 2019.

1.2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) Quantificar os índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul;
- b) Classificar os cursos de graduação que apresentam maior índice de evasão;
- c) Apontar os diferentes índices de evasão entre cursos da mesma área de conhecimento nos diferentes *campi* da universidade; e
- d) Identificar o perfil do aluno evadido nos cursos de graduação da universidade quanto aos aspectos sociodemográficos e acadêmicos.

1.3 JUSTIFICATIVA

Esta é a justificativa da presente pesquisa: “A evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul” é pautada na importância, na oportunidade e na viabilidade que propõe Roesch (1999). A universidade completou uma década de atuação na MESOMERCOSUL, desse modo, compreender a evasão na UFFS torna-se um estudo com relevância acadêmica.

No ano de 2019, a UFFS completou sua primeira década de ação formativa, de modo que será possível, por meio desta pesquisa, evidenciar os resultados da gestão acadêmica no que se refere à ocupação das vagas e à evolução dos índices de evasão nos cursos de graduação da universidade ao longo desse período. Cabe destacar que a universidade já apresenta um estudo sobre a evasão universitária nos primeiros anos de atividade, com dados do período entre 2010 e 2014 (UFFS, 2014).

No estudo realizado foi adotada uma metodologia de cálculo que não considera o período máximo para a integralização curricular, pois nenhum curso ainda havia completado o seu primeiro ciclo. Assim, este estudo se reveste de importância na medida em que permite avaliar de forma completa os índices de evasão dos primeiros anos de formação acadêmica da UFFS, além disso, complementa o estudo realizado pelo GRUPEPU para o período posterior à análise realizada.

Os estudos acadêmicos focam até o presente momento em análises individuais por *campi* (ORLOWSKI, 2018) ou curso de graduação ofertado no campus estudado (DETONI, 2015). Desse modo, estudar a evasão nos cursos de graduação da UFFS é de suma importância.

O estudo técnico do GRUPEPU (2014) continua sendo o único a analisar a UFFS como um todo e deixou como proposta estudos futuros.

As informações apresentadas aqui possibilitam que se obtenha um diagnóstico dos índices de evasão da UFFS durante a sua primeira década de existência. Esse diagnóstico servirá de subsídio aos gestores para a tomada de decisão, com vistas a controlar os índices e combater o problema. Nesse sentido, Silva (2017) destaca a importância de que os gestores universitários ajam de maneira antecipada e preventiva, evitando a evasão, uma vez que, quando ela ocorre, não é possível revertê-la. Dessa forma, os gestores universitários vêm tomando consciência de que o fenômeno da evasão em suas instituições gera impactos e prejuízos sociais, econômicos e acadêmicos, tornando-se um sério e importante problema, segundo Lobo (2012).

Logo, a fenômeno da evasão na UFFS precisa ser estudado, conhecido e entendido para que a missão institucional de assegurar o acesso ao ensino superior e desenvolver econômica e socialmente a região de sua inserção seja cumprida. A UFFS não pode resumir suas ações apenas no acesso do estudante ao ensino superior, mas deve elaborar e aprimorar as políticas de permanência na instituição (UFFS, 2019b).

Ademais, a questão da evasão também possui relevância no âmbito dos recursos orçamentários destinados às IFES, tendo em vista que o MEC utiliza a Matriz Andifes de Orçamento de Custeio e Capital (OCC) como modelo de distribuição de recursos orçamentários para as IFES. A Matriz Andifes possui como principal indicador o “aluno equivalente” para fins de análise de custos de manutenção da IFES, referente ao orçamento de custeio e de capital. O cálculo do aluno equivalente considera, entre outras variáveis, os alunos matriculados para cursos novos, os alunos ingressantes e os alunos diplomados para cursos consolidados.

A UFFS desde a sua implantação desfruta de um orçamento especial pactuado com o MEC, contudo, essa realidade deve mudar no orçamento de 2022. Existe a expectativa de que a UFFS passe a se enquadrar nas condições da IFES consolidadas, ingressando, portanto, na Matriz Andifes (UFFS, 2017).

Também é significativo destacar que apesar do caráter positivo do relatório da Censup – INEP/2011, com relação à inédita expansão do setor público no período de 2001-2010, o Ensino Superior brasileiro ainda precisa caminhar a largos passos em direção à universalização da universidade pública e gratuita. Então, entre políticas contraditórias, há a continuidade da privatização, ora por programas que o alicerçam, ora por falta de políticas que garantam a permanência e a conclusão do cidadão brasileiro em seus estudos de Ensino Superior. Avança-

se na ampliação do acesso ao Ensino Superior, mas é preciso se certificar da problemática do alto índice de evasão e da retenção de estudantes (pela reprovação ou pela frequência).

Outro fator que corrobora a escolha desta pesquisa é o fato de a pesquisadora ser técnico-administrativa da UFFS, no cargo de administradora e em exercício desde 2012, atua na Pró-Reitoria de Planejamento, na estrutura da Diretoria de Orçamento, executando atividades diretamente na Divisão de Acompanhamento de Contratos e Convênios, o que facilita o acesso a dados documentais, informações e sistemas de dados relevantes para a pesquisa.

E, por último, mas não menos importante, destaca-se a participação desta pesquisadora, desde 2018, como membra da Pesquisa “Da predição à ação: *framework* para a gestão da evasão no Ensino Superior”, institucionalizada no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob o número de processo: 424541/2018-3, no qual o campo é a UFFS.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, e, com o objetivo de orientar a leitura, apresenta-se sua organização. Neste capítulo introdutório, estão contextualizados para o leitor da pesquisa: o tema, o problema, os objetivos, a justificativa e a estrutura do trabalho.

O segundo capítulo traz o referencial teórico subdividido em duas partes: a) a primeira parte trata da concepção da Política Pública, enfatizando a distinção de termos, definindo política pública; os atores e a formulação e o ciclo de políticas públicas; b) a segunda parte apresenta os programas avaliativos adotados no sistema de ensino superior brasileiro, a concepção de evasão no ensino superior e as causas da evasão.

A metodologia compõe o Capítulo 3, no qual se encontram a caracterização da pesquisa, a coleta de dados e contexto da pesquisa, a análise dos dados e as delimitações da pesquisa. O quarto capítulo apresenta o local do estudo. No quinto capítulo estão os resultados e a discussão da pesquisa, que tem como objetivo caracterizar o fenômeno da evasão nos cursos de graduação da UFFS. O sexto capítulo apresenta a conclusão da pesquisa e sugere que sejam realizadas novas pesquisas sobre o tema. E, ao final, estão listadas todas as referências utilizadas na elaboração desta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao realizar a revisão bibliográfica, a autora pôde averiguar a veracidade da afirmação de Lobo (2012), que trata a evasão nas IES como um sério problema para a gestão universitária.

Na revisão bibliográfica foi possível constatar que a evasão universitária é atribuída a diversos atores sociais, como: governo, sociedade, instituição de ensino, docente, corpo técnico, dirigentes e estudantes, todos esses entes devem elaborar políticas que reduzam o fenômeno da evasão nas IES.

2.1 CONCEPÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA

Secchi (2019) ressalta a importância de distinguir o termo “política”, uma vez que os países de língua latina possuem apenas uma conotação, enquanto na língua inglesa são usados os termos *politics* e *policy*. O primeiro termo, *politics*, tem seu sentido relacionado à atividade e competição política; o segundo tem a dimensão mais concreta e possui relação com orientação para decisão e ação, dessa forma, a política pública está relacionada com o segundo termo.

Entende-se, então, que Secchi (2019, p. 1-2) define política pública como o tratamento do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas e do processo de construção e de atuação dessas decisões, sendo a diretriz para enfrentar um problema público, orientado à atividade ou à passividade de alguém, que fazem parte da política pública. Para Dye (1984), política pública é entendida como “o governo escolhe ou não fazer”.

Já Rodrigues (2010, p. 53) define política pública como as

[...] ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõe sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação).

Souza (2006, p. 26) sintetiza política pública

[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).

Heidemann (2009) traz o diferencial entre política pública e política governamental, estabelecendo a seguinte limitação:

[...] a perspectiva de política pública vai além da perspectiva de políticas governamentais, na medida em que o governo, com sua estrutura

administrativa, não é a única instituição a servir à comunidade política, isto é, a promover “políticas públicas”. (HEIDEMANN, 2009, p. 31)

Alguns questionamentos são levantados por Secchi (2019, p. 2) em relação à definição do que seja uma política pública, uma vez que as respostas a esses questionamentos são diversas:

Políticas públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais? Ou também por atores não estatais?

1. Políticas públicas também se referem à omissão ou à negligência?
2. Apenas diretrizes estruturantes (de nível estratégico) são políticas públicas? Ou as diretrizes mais operacionais também podem ser consideradas políticas públicas? (SECCHI, 2019, p. 2)

Os questionamentos de Secchi (2019) resultam em três nós conceituais, o primeiro nó é como se dão as abordagens dos atores para a formação da política pública: estatista ou estadocêntrica, formada exclusivamente por personalidade jurídica estatal, cabe destacar que essa abordagem permite a participação de outros atores, todavia, não permite que, no processo de decisão e direção da formação da política, eles sejam ativos; e multicêntrica, que permite a participação de múltiplos atores na tomada de decisão e direção da formação da política pública.

Secchi (2019) admite que o Estado não é o único ator na elaboração da política pública e explica que o papel central do Estado na formação de políticas públicas é consequência desses fatores: a formação de política pública é a razão e a existência do Estado Moderno; o monopólio da força legítima a superioridade do Estado Moderno em relação aos múltiplos atores; e, com o controle dos recursos nacionais, o Estado Moderno logra a elaboração de políticas robustas temporal e espacialmente.

O segundo nó apresentado por Secchi (2019) é baseado na omissão ou na negligência do Estado na formação da política pública, por isso, a omissão e a negligência não devem ser consideradas como política pública, mas como ausência na agenda formal.

O terceiro nó, de acordo com Secchi (2019), está atrelado à diretriz que considerará a política pública. Para o autor, a escolha do nível operacional ou estruturante excluiria atores importantes que contribuem como resposta a um problema público, dessa forma, a política pública é diretriz estruturante e operacional (SECCHI, 2019).

É importante destacar que política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta de um problema para solucionar um problema compreendido como público (SECCHI, 2019), sua essência conceitual para instituir a política pública é a intervenção ou a decisão do problema público.

Secchi (2019) entende como problema público a diferença entre a situação atual e uma situação ideal possível para a realidade pública, devendo ter implicações para uma quantidade e qualidade notável de pessoas, sendo necessário que os atores políticos o considerem de interesse geral.

Para Capella (2018), o ponto inicial para entender a formulação de políticas públicas é a definição do problema no processo de discussão deste, assim, é chamada a atenção dos tomadores de decisão, dessa forma: “[...] os problemas são as escolhas realizadas por grupos sociais em relação às diversas questões que circulam pela arena pública” (CAPELLA, 2018, p. 19).

Para Souza (2003), a formulação de políticas públicas é a tradução dos propósitos do governo em programas e em ações trazendo ao mundo resultados ou mudanças. Iasulaitis *et al.* (2019) afirmam que, com a identificação dos problemas, o ciclo de políticas públicas é originado.

As etapas das políticas públicas para Silva *et al.* (2017) é contemplado por definição da agenda, formulação, implementação e avaliação do programa, as etapas são estruturadas como um processo.

Figura 1 – Etapas das Políticas Públicas



Fonte: Silva *et al.* (2017, p. 35)

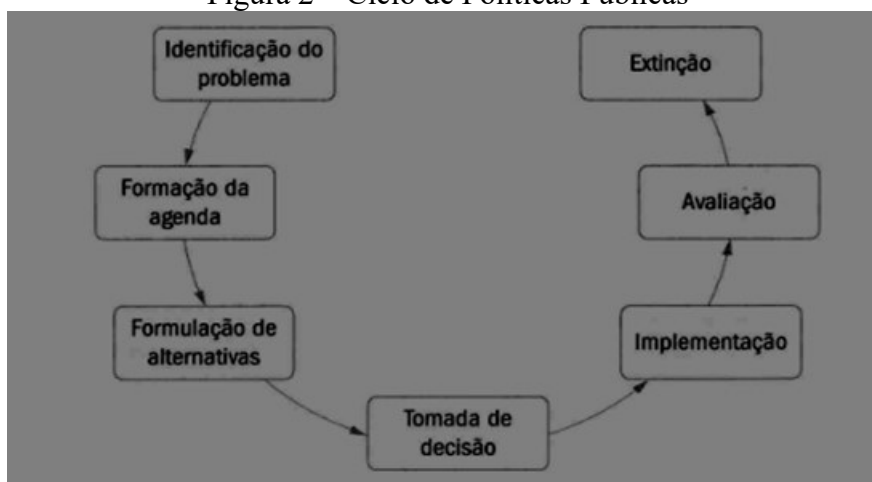
A etapa de identificação de demandas e de definição da agenda terá a definição do problema, onde a definição da agenda será o somatório dos problemas relevantes para solução, os autores destacam que os problemas entram e saem da agenda segundo critérios de oportunidade e conveniência (SILVA *et al.* 2017). A formulação de política pública, segundo Souza (2006), é a execução dos propósitos. Assim, Silva *et al.* (2017) consideram que, nesta etapa, há conversão das questões presentes na agenda e apoio político, objetivando legitimar a política pública.

A terceira etapa da implementação é aquela em que o planejamento, as regras, as rotinas, os métodos e os processos serão colocados em ação. Silva *et al.* (2017, p. 37) destacam que o desafio “[...] é conhecer o local em que se pretende aplicar a política, harmonizar junto à equipe implementadora quais são os objetivos a serem alcançados e aparelha-la com boa qualidade de recursos humanos/materiais”.

A quarta e última etapa para Silva *et al.* (2017) é a avaliação que mensura, por meio de indicadores, os resultados da política e que atesta os resultados, devendo buscar: “[...] mensurar os erros e acertos da política executada, bem como analisar critérios relacionados à economicidade, eficiência, eficácia e a equidade na distribuição dos benefícios (SILVA *et al.*, 2017, p. 38).

Secchi (2019) apresenta o ciclo de políticas públicas com sete fases: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção. O autor destaca que o presente ciclo auxilia os políticos, administradores e pesquisadores a organizar as ideias, sendo que as sete fases são sequenciais e interdependentes (SECCHI, 2019).

Figura 2 – Ciclo de Políticas Públicas



Fonte: Secchi (2019, p. 56)

A primeira fase do ciclo é caracterizada com a identificação do problema, sendo problema: “[...] a discrepância entre o *status quo* e uma situação ideal possível. Um problema público é a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública” (SECCHI, 2019, p. 56). O problema público, segundo Secchi (2019), pode ocorrer de uma maneira instantânea, breve, passageira ou efêmera; progressivamente; e existente, contemporâneo, e quando este é identificado e conquista atenção do ator público para solucioná-lo, entrará na agenda como prioridade.

A identificação do problema público envolve, de acordo com Sjöbom (*apud* SECCHI, 2019, p. 57):

A percepção do problema: um problema público não existe senão na cabeça das pessoas. Um problema público, portanto, é um conceito subjetivo ou, melhor ainda, intersubjetivo. Uma situação pública passa a ser insatisfatória a partir do momento em que afeta a percepção de muitos atores relevantes.

A definição ou delimitação do problema: a delimitação do problema envolve definir quais são seus elementos, e sintetizar em uma frase a essência dele. No momento de delimitação de um problema, também são criados os norteadores para as definições do conjunto de causas, soluções, culpados, obstáculos, avaliações. Exatamente por isso a delimitação de um problema público é politicamente crucial no processo de elaboração de uma política pública. Há de se destacar, no entanto, que qualquer definição oficial do problema é temporária. Nas fases sucessivas de formulação das alternativas e, principalmente, na implementação, os problemas públicos são redefinidos e adaptados por políticos, burocratas e os próprios destinatários da política pública.

A avaliação da possibilidade de solução: costuma-se dizer que um problema sem solução não é um problema. É claro que nem sempre as políticas públicas são elaboradas para resolver completamente um problema, e sim apenas para mitigá-lo ou diminuir suas consequências negativas. No entanto, dificilmente um problema é identificado socialmente e não apresenta potencial de solução.

Quando um problema é identificado por um ator, que pode ser um partido político, um político, uma organização governamental, a sociedade civil, organizações não governamentais, e há interesse desse ator em solucionar o problema, isso passará a integrar a pauta de sua agenda de ação.

A formação da agenda, que é segunda fase do ciclo de políticas públicas, é identificada como um conjunto de problemas ou de temas que serão identificados como importantes, podendo, a qualquer momento, serem inseridos ou excluídos da formação da agenda (SECCHI, 2019). Os problemas formarão a agenda quando são acolhidos e decide-se fazer algo a respeito (SOUZA, 2006).

Capella (2018, p. 31) aponta que a formação da agenda é dinâmica, por isso

[...] a importância de uma questão [pode] ser identificada no tempo, isso não significa que o processo de definição da agenda seja estático: pelo contrário, trata-se de um processo fluído em questões se movem por um mecanismo contínuo de hierarquização.

Para o problema estar inserido na agenda, são necessárias três condições, conforme apontam Cobb e Elder (1983 *apud* SECCHI, 2019): **atenção**, diferentes atores que visam à intervenção; **resolubilidade**, as ações devem ser necessárias e factíveis; e **competência**, o problema deve tocar a responsabilidade pública.

Secchi (2019), de acordo com o diagnóstico da tendência, classifica cinco problemas:

Os problemas **súbitos** são aqueles que entram de supetão na agenda. Ninguém prestava atenção a esse problema e, após algum fenômeno extremo, passou a ser percebido pelas pessoas. Exemplos são uma catástrofe climática, um escândalo de corrupção descoberto ou o incêndio em um Museu Nacional, como ocorreu no Rio de Janeiro em 2018. Os problemas **incrementais** são aqueles que ganham espaço progressivo na agenda como, por exemplo, o aumento gradual dos congestionamentos nas grandes cidades (incrementalidade positiva). Os problemas em **declínio** são aqueles que, ao contrário, perdem espaço progressivamente na agenda. Exemplo disto é a melhoria do saneamento básico nas grandes cidades, causando declínio gradual dos problemas relacionados à higiene e doença, como a cólera, diarreia, hepatite e amebíase. Problemas **estáveis** são aqueles que nem avançam ou retrocedem na agenda ao longo do tempo. São problemas constantes como, por exemplo, a precariedade das calçadas no Brasil. Os problemas **cíclicos** ganham ou perdem espaço na agenda de acordo com a sazonalidade, em algumas épocas são mais visíveis e em outras entram em dormência. Exemplo de problemas cíclicos são a compra de votos, que acontecem nos anos eleitorais, e a inundação sazonal das margens habitadas dos rios da região amazônica. (SECCHI, 2019, p. 60-61, grifos da autora)

Cobb e Elder (1983), citados por Capella (2018) e Secchi (2019), apresentam dois tipos de agendas: a agenda **sistêmica ou política**; e a agenda **formal, governamental ou institucional**.

A agenda sistêmica ou política, segundo Capella (2018), é:

[...] conjunto de questões que recebem atenção da sociedade e são entendidas como assunto de competência das autoridades governamentais. As questões se manifestam na agenda sistêmica quando despertam a atenção da opinião pública ou quando parte considerável do público demanda algum tipo de ação concreta do Estado com relação a uma preocupação. (CAPELLA, 2018, p. 28)

A agenda formal, governamental ou institucional, será aquela que listará as questões que o poder público local, estadual ou federal, os tomadores de decisão ou formuladores de políticas, convencionam confrontar (CAPELLA, 2018; SECCHI, 2019).

Secchi (2019) indica a agenda da mídia, na qual: “[...] o poder que a mídia tem sobre a opinião pública é tamanho que, não raras vezes, a agenda da mídia condiciona as agendas políticas e institucionais” (SECCHI, 2019, p. 58).

A fase seguinte, após o problema integrar a agenda, é a formulação de alternativas, em que os métodos, os programas, as estratégias ou as ações serão elaborados para se alcançar o objetivo, mesmo que, para alcançá-lo, signifique fazer vários caminhos, criar custos, utilizar recursos técnicos, humanos, materiais e financeiros e gerar benefícios (SECCHI, 2019). De acordo com o autor: “[...] o estabelecimento de objetivos é o momento em que políticos, analistas de políticas públicas e demais atores envolvidos no processo resumem o que esperam que sejam os resultados da política pública” (SECCHI, 2019, p. 62). Os objetivos podem ser mensurados de forma mais qualitativa ou quantitativa com o intuito de analisar a eficácia da

política pública implementada, sendo que os objetivos é que conduzirão as demais etapas do ciclo de políticas públicas.

A quarta fase do ciclo de políticas públicas é a tomada de decisão: “[...] momento em que os interesses dos atores são equalizados e as intenções (objetivos e métodos) de enfrentamento de um problema público são explicitadas” (SECCHI, 2019, p. 65). Três formas de escolha de alternativas realizadas pelo empreendedor de políticas públicas são utilizadas para a tomada de decisão, a adoção e o reconhecimento são apresentados por Secchi (2019, p. 66-67):

1. Os tomadores de decisão têm problemas em mãos e correm atrás de soluções: a tomada e decisões *ad hoc* com base no estudo de alternativas, ou seja, toma-se o problema já estudado, os objetivos já definidos e então busca-se escolher qual alternativa é mais apropriada em termos de custo, rapidez, sustentabilidade, equidade ou qualquer outro critério para a tomada de decisão.
2. Os tomadores de decisão vão ajustando os problemas às soluções, e as soluções aos problemas: o nascimento do problema, o estabelecimento e objetivos e a busca de soluções são eventos simultâneos e ocorrem em um processo de “comparações sucessivas limitadas” (Lindblom, 1959).
3. Os tomadores de decisão têm soluções em mãos e correm atrás de problemas: um empreendedor de política pública já tem predileção por uma proposta de solução existente, e então luta para inflar um problema na opinião pública e no meio político de maneira que sua proposta se transforme em política pública.

Heidemann (2014) e Secchi (2019) consideram que a tomada de decisão será baseada em muitas políticas públicas no racionalismo. Salienta Heidemann (2014, p. 122) que:

[...] uma política é racional quando a diferença entre os valores que ela produz e os valores que ela sacrifica é positiva e maior que o saldo de qualquer outra proposta. Não se deve encarar o racionalismo em termos estritamente monetários com o sacrifício de valores básicos em troca de economia em dinheiro. O racionalismo envolve o cálculo de todos os valores sociais, políticos e econômicos sacrificados ou alcançados por uma política pública, não apenas aqueles que podem ser medidos em termos monetários.

A base do racionalismo se torna as ações direcionadas para se chegar ao objetivo, então, surgem dois modelos de decisão: a racionalidade absoluta e a racionalidade limitada. O modelo da racionalidade absoluta foi desenvolvido por Tinbergen, segundo ele, com análise e cálculos, os agentes buscam a melhor decisão. O modelo de racionalidade limitada foi desenvolvido por Simon, segundo ele, o agente político com limitações de conhecimento completo e antecipado impede a tomada de decisão perfeita (SECCHI, 2019).

Dois modelos para tomada de decisão se contrapõem ao racional: o modelo incremental e o modelo dos fluxos múltiplos (SECCHI, 2019). O modelo incremental é

proposto por Lindblom, segundo ele, a tomada de decisão passa por constantes revisões, possuindo, dessa forma, conforme aponta Secchi (2019), três características:

1) problemas e soluções são definidos, redefinidos e redefinidos simultaneamente e em vários momentos da tomada de decisão; 2) as decisões presentes são consideradas dependentes das decisões tomadas no passado e os limites impostos por instituições formais e informais são barreiras à tomada de decisão livre por parte do *policymaker*. Segundo Lindblom (1959), a tomada de decisões é um processo de imitação ou de adaptação de soluções já implementadas em outros momentos ou contextos; 3) as decisões são consideradas dependentes dos interesses dos atores envolvidos no processo de elaboração da política pública e, por isso, muitas vezes a solução escolhida não é a *melhor opção*, mas sim aquela que foi politicamente lapidada em um processo de construção de consensos e de ajuste mutuo de interesses. (SECCHI, 2019, p. 68)

O modelo dos fluxos múltiplos, criado por Kingdon, é aquele em que a tomada de decisão surge como a solução e depois busca-se o problema para ser resolvido. A política pública fica sujeita ao encontro de problemas, de soluções e de condição política favorável, e o modelo é dependente da atenção da sociedade (SECCHI, 2019).

Após a tomada de decisão, a quinta fase do ciclo de políticas públicas é a implementação da política pública, na qual serão produzidos os resultados concretos, já que as funções das organizações e os atores governamentais serão colocados à prova, atestando que os recursos humanos, financeiros e políticos transformarão os problemas e os objetivos almejados em desempenho (SECCHI, 2019).

Kuba (2018, p. 40) considera que a implementação da política pública é a prática da ação para enfrentamento do problema público, reunindo esforços, conhecimentos e recursos e traduzindo as decisões em ações.

Secchi (2019) destaca dois modelos para a implementação da política pública: *top-down* (de cima para baixo) e *bottom-up* (de baixo para cima). O primeiro modelo, *top-down* (de cima para baixo), dissocia o momento da tomada de decisão para a implementação, parte-se da visão funcionalista e tecnicista de que as políticas e a implementação são esforços administrativos. Pode-se destacar nesse modelo a estratégia da classe política de “lavar as mãos” quando os problemas na implementação da política pública ocorrem, o resultado das falhas dos agentes que a implementam, e não o resultado da falha das políticas, dos programas e das ações mal planejadas (SECCHI, 2019, p. 76).

O modelo, *bottom-up* (de baixo para cima), destaca-se pela discricionariedade por parte dos gestores para auto-organização e para modelação na identificação de falhas na

implementação de políticas públicas, permitindo o desenvolvimento de soluções quando são encontrados os problemas práticos (SECCHI, 2019, p. 77).

O sucesso da implementação, para Lima e D' Ascenzi (2013, p. 103): “[...] decorre da clareza dos objetivos, pois é imprescindível que os implementadores compreendam perfeitamente a política e saibam exatamente o que se espera deles”.

A sexta fase do ciclo de políticas públicas é a avaliação da política pública, é o momento do *feedback* das fases que antecederam a implementação e o desempenho da política pública, pode ocorrer em três momentos: *ex ante* (anterior à implementação), *ex itinere* (monitoramento durante a implementação) e *ex post* (posterior à implementação), indicando o desempenho da política pública (SECCHI, 2019, p. 79).

Wu *et al.* (2014, p. 119) conceituam avaliação de políticas públicas como:

[...] todas as atividades realizadas por uma gama de atores estatais e sociais com o intuito de determinar como uma política pública se saiu na prática, bem como estimar o provável desempenho dela no futuro. A avaliação examina tanto os meios utilizados, como os objetivos alcançados por uma política pública na prática.

Para avaliar uma política pública, são necessários a definição de critérios, os indicadores e os padrões, pois os critérios são parâmetros que permitirão a avaliação da política. Os principais critérios utilizados, segundo Secchi (2019, p. 80), são:

- Economicidade: refere-se ao nível de utilização de recursos (*inputs*).
- Produtividade: refere-se ao nível de saídas de um processo produtivo (**outputs**).
- Eficiência econômica: trata da relação entre *outputs* (produtividade) e *inputs* (recursos utilizados).
- Eficiência administrativa: trata do seguimento de prescrições, ou seja, do nível de conformidade (*compliance*) da implementação a regras preestabelecidas.
- Eficácia: corresponde ao nível de alcance de metas ou objetivos preestabelecidos.
- Efetividade: corresponde aos resultados sociais (*outcomes*) com a redução do problema e a geração de valor para a população.
- Igualdade: verifica a homogeneidade de distribuição de benefícios (ou punições), sem tomar em conta as características de partida, ou justiça social, entre os destinatários de uma política pública.
- Equidade: verifica a homogeneidade de distribuição de benefícios (ou punições), levando-se em conta as características de partida, ou justiça social, entre os destinatários de uma política pública.

A operacionalização dos critérios se dará via indicadores que medem: *input* (entrada do sistema), referidos aos recursos financeiros, humanos e materiais utilizados e o período de implementação; *output* (produtividade), relaciona quantidade da produtividade de serviços e

produtos da política pública; e o resultado (*outcomes*), relacionado à média ou percentual da acessibilidade da política pública (SECCHI, 2019).

Sucintamente Secchi (2019, p. 81) aponta que: “[...] os indicadores de *input* medem esforços, e os indicadores de *output* e *outcome* medem realizações.

Todavia, os padrões orientam os indicadores (SECCHI, 2019) em padrões absolutos (metas qualitativas ou quantitativas estabelecidas antes da implementação da política), padrões históricos (valores ou descrições alcançadas no período) e padrões normativos (metas estabelecidas com base em comparações ou padrão ideal).

Costa e Castanhar (2003) acreditam na necessidade de critérios de avaliação, com o propósito de mensurar o desempenho, sendo possível a aplicação de dois critérios: indicadores e padrões, o primeiro calculado a partir da identificação e da quantificação dos resultados obtidos, e o segundo definido por padrões de referência.

Esses padrões são classificados por Costa e Castanhar (2003, p. 975) em:

[...] absolutos, as metas estabelecidas por um programa são consideradas como o padrão a ser alcançado e os desvios devem ser registrados e analisados; históricos, comparam resultados de um período com o obtido em períodos anteriores; normativos, comparam o desempenho de um programa com outros similares ou com programas semelhantes realizados em outros níveis de governo, região, ou no exterior; teóricos, são os estabelecidos na própria elaboração do programa, sob a hipótese da obtenção dos resultados esperados, dado os recursos disponíveis; negociados ou de compromisso, são aqueles que se baseiam em algum procedimento específico para sua fixação, geralmente decorrente de acordo entre as partes envolvidas na gestão de programa e os formuladores.

A fase desse ciclo permitirá que a política pública ao ser avaliada possa ter continuidade, reestruturação ou seja extinta. Sendo assim, percebe-se que a última fase do ciclo de políticas públicas é a extinção.

A política pública, como ressalta Secchi (2019, p. 86), possui um ciclo de maturação, se institucionaliza e cria vida própria, e as razões para sua extinção serão de três tipos: o problema público, quando o problema percebido é resolvido, não se agrava, perdeu sua importância na formação da agenda ou quando há mudança do problema; a solução, quando a política pública é ineficaz, a vigência encerrou ou é substituída por uma nova política; e o ambiente político, mudança de governo, cortes orçamentários e financeiros, a sociedade substitui seus valores e crenças.

Secchi (2019) aponta a relação entre o ciclo de política pública e o ciclo orçamentário, pois o orçamento é o lugar da articulação de prioridades e de metas das políticas públicas com

a restrição financeira, assim, toda política pública dispõe das dimensões orçamentárias e financeiras.

Nesse sentido, é importante destacar importância da política pública como orientação para o combate aos problemas públicos, sendo uma diretriz para a resolução de um problema, bem como a motivação para o surgimento de uma política pública (SECCHI, 2019).

Baggi (2010) menciona que a avaliação institucional do ensino superior é um instrumento para reflexão dos gestores universitários, dos docentes, dos técnicos-administrativos, dos alunos e da comunidade externa. Desse modo, na próxima seção, serão abordados os programas de avaliação do Ensino Superior brasileiro.

2.2 PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Nesta seção serão apresentados os dois principais programas avaliativos adotados no sistema de ensino superior brasileiro. Nesse aspecto, cabe destacar a contribuição de Baggi e Lopes (2011), quando eles se referem à urgência do aprofundamento e da efetividade da investigação da evasão universitária de forma indissociável da avaliação institucional.

Baggi e Lopes (2011) consideram que avaliação institucional, por participar de forma ativa da instituição, detém uma visão privilegiada, não somente pela prestação de contas ou pelo controle, mas pelo processo de avaliação que permite que os processos institucionais (acadêmicos e administrativos) possam ser melhorados.

2.2.1 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi criado pelo MEC, por meio da SESu em 1993, com o intuito de que as universidades brasileiras institucionalizassem o processo de avaliação guiando-o para a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão. Em sua etapa inicial, contou com a adesão voluntária de autoavaliação e, posteriormente, com avaliação externa.

O PAIUB trouxe os seguintes objetivos específicos:

1. Impulsionar um processo criativo de auto-crítica da instituição, como evidência da vontade política de auto-aliar-se para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade;
2. Conhecer, numa atitude diagnóstica, como se realizam e se interrelacionam na Universidade as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração.

3. Reestabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação, que permita o constante reordenamento, Consolidação e/ou reformulação das ações da Universidade. 4. Repensar objetivos: modos de atuação e resultados na perspectiva de uma universidade mais consentânea com o momento histórico em que se insere. 5. Estudar e propor mudanças ao cotidiano das tarefas acadêmicas do ensino, da pesquisa e da extensão contribuindo para a formulação de projetos pedagógicos socialmente legitimados e relevantes. (BRASIL, 1993, p. 5)

O PAIUB surgiu como uma ferramenta de planejamento e desenvolvimento da gestão para fortalecer o processo de aperfeiçoamento das interações entre a universidade e o acadêmico, e a universidade e a sociedade (BRASIL, 1993).

A Lei n. 9.394/1996 sancionou as diretrizes e as bases da educação nacional e atribuiu à União o processo de avaliação do rendimento no ensino superior:

[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996, art. 9º, VI, grifos da autora)

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) assumiu em 1996 a avaliação do ensino superior, comandando o Exame Nacional de Cursos (ENC) durante sete anos. Na sua última aplicação, realizada em 2003, avaliou 26 áreas: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química.

O PAUIB permitiu o início dos debates acerca da evasão nas IES atrelado ao processo de avaliação institucional, haja vista a evasão compor um dos indicadores na avaliação.

Em fevereiro de 1995, o Professor Décio Leal de Zagottis, então Secretário da SESu, realizou o “Seminário sobre evasão nas Universidades Brasileiras” (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996), um dos pretextos do seminário foi contestar os dados estatísticos sobre o desempenho das IFES. A SESu apresentava indicadores para uma taxa de evasão média nacional de 50% nas IFES e baixos índices de diplomação (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 3).

Os indicadores foram contestados durante o seminário, pois a metodologia para cálculo da média nacional empregada estava baseada em: “[...] um único indicador e relação direta, ano

a ano letivo, entre o total de ingressantes nos cursos e total de diplomados” (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1993, p. 3).

Desse modo, para buscar uma metodologia mais adequada e demonstrar o real desempenho das IFES, a SESu conduziu a criação de uma Comissão Especial de Estudos sobre Evasão para estudar a evasão, composta de 13 membros, nomeados no Diário Oficial da União.

A Comissão tinha cinco objetivos específicos (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996):

1. Aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior;
2. Definir e aplicar metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados;
3. Identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das IESP do país;
4. Apontar causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e das regiões do país;
5. Definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras. (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 7)

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras definiu a evasão como: “[...] a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo” (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 15).

Os resultados da Comissão detalham a realidade de 53 cursos de graduação das IFES, o que correspondia a 67,1% do universo (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996), e três métodos foram apresentados para mensurar a evasão: tempo-médio; quase-fluxo e de fluxo.

O método do tempo-médio é apresentado da seguinte forma: $\% \text{ de evasão} = [(NVPv - NAV)/NVPv]100$, o $NVPv$ é o número de vagas preenchidas no Vestibular nos anos correspondentes ao tempo médio de conclusão do curso e NAV é o número de alunos vinculados aos anos correspondentes a esse tempo médio (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 16).

O segundo método, quase-fluxo, definido pela Comissão é a comparação entre as vagas preenchidas e o número de alunos vinculados a cada ano do tempo médio do curso (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 17).

O método de fluxo considera o ingresso, a retenção e a saída por ano de ingresso na IES. O cálculo é apresentado: $\% \text{ Evasão} = (Ni - Nd - Nr)/Ni * 100$; onde Nd é o número de diplomados, Nr é o número de retidos e Ni é o número de ingressantes no ano-base. A geração completa é igual ao número de ingressantes no ano-base, efetuando-se a seguinte soma: $Ni = Nd + Ne + Nr$, sendo Ne é o número de evadidos (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 17).

Hotza (2000, p. 11) acredita que o PAIUB, com sua metodologia, e o uso de indicadores definidos, se tornam um conjunto comparável de informações que permitem o diagnóstico da situação em estudo, de forma global ou parcial.

Luft (2018) destaca que o PAIUB apresentou o compromisso social das instituições de ensino, reconhecendo-as como bem público e de acesso a todos. Baggi (2010) ressalta que o PAIUB foi um projeto de natureza emancipatória e participativa, vindo dos gestores acadêmicos como proposta ao MEC, que aceitou, assim, promoveu a autoavaliação e a avaliação externa para as universidades, que fomentaram o seu desenvolvimento.

2.2.2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

A Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA) foi constituída pela Portaria n. 11, de 28 de abril de 2003, e pela Portaria n. 19, de 27 de maio de 2003, e é composta por Dilvo Ilvo Ristoff da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Edson Nunes da Universidade Candido Mendes (UCAM), Héliqio Trindade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Isaac Roitman da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Isaura Belloni da Universidade de Brasília (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles da Universidade Federal do Paraná (UFPR), José Geraldo de Sousa Júnior da Secretaria de Educação Superior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Júlio César Godoy Bertolin da Universidade de Passo Fundo (UPF), Maria Amélia Sabbag Zainko da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Maria Isabel da Cunha da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Maria José Jackson Costa da Universidade Federal do Pará (UFPA), Mario Portugal Pederneiras da Secretaria de Educação Superior (SESu), Nelson Cardoso Amaral da Universidade Federal de Goiás (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (Inep), Ricardo Martins da Universidade de Brasília (UnB), Silke Weber da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Stela Maria Meneghel da Universidade Regional de Blumenau (Furb) e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de Souza Costa e Rodrigo da Silva Pereira, representantes da União Nacional de Estudantes (UNE). Essa comissão foi presidida pelo professor José Dias Sobrinho da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com ciência de que a educação superior é interesse público, com vistas a promover um país com desenvolvimento econômico e social, cientificamente.

A institucionalização do SINAES, com a publicação da Lei n. 10.861/2004, tem por objetivo avaliar as instituições de ensino superior, os cursos de graduação e de pós-graduação e o desempenho acadêmico.

O SINAES tem por finalidades:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004, art. 1º)

O SINAES, em seu artigo 2º, fomenta a avaliação de três componentes: das instituições, dos cursos e desempenho dos alunos. O primeiro componente avaliado pelo SINAES tem por finalidade: “[...] identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores [...]” (BRASIL, 2004, art. 3º), nas seguintes dimensões: da missão e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); a política dos eixos de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; diálogo com a sociedade; as políticas de pessoal de aperfeiçoamento, desenvolvimento e condições de trabalho (docente e técnico- administrativo); organização e gestão da IES (funcionamento, representatividade dos colegiados, autonomia e a cooperação da comunidade universitária nos processos decisórios); infra- estrutura física; organização e análise dos processos e resultados da IES (avaliação); a política estudantil da IES; e a sustentabilidade financeira.

O segundo componente, que é a avaliação do curso, busca no artigo 4º: identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica (BRASIL, 2004). O componente terceiro avalia o desempenho dos estudantes com base no conteúdo programático do curso, suas habilidades e competências no seguinte período: final do primeiro e último ano de curso, o instrumento é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Os três componentes ou tripé avaliativo do SINAES provocam nas IES a avaliação e a autoavaliação institucional dos cursos e o desempenho dos seus estudantes, possibilitando, (BAGGI; LOPES, 2011, p. 358) considerarem que a avaliação institucional, por participar ativamente da vida na instituição, é detentora de uma visão privilegiada da universidade e pode contribuir, sobremaneira, com os processos acadêmicos e administrativos, sendo um importante instrumento de correção de metas e objetivos, permitindo, desse modo, prever procedimentos institucionais que evitem a saída dos alunos.

Baggi (2010) considera que a avaliação não é pautada apenas como coleta e divulgação de dados, mas como fator para gerar impactos de mudança nos processos administrativos e acadêmicos fortalecendo a gestão universitária.

2.3 CONCEPÇÃO DE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Favero (2006) entende por evasão o ato da desistência. Para Palharini (2004), evasão universitária é a saída definitiva do aluno do curso de origem sem concluí-lo. A evasão é conceituada por Costa (1991 *apud* BIAZUS, 2004, p. 86) como a saída do aluno da universidade ou de seus cursos, definitiva ou temporariamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação.

Para Onusic (2009) e Santos e Noronha (2001), evasão é o cancelamento de matrícula por opção do aluno ou por ato administrativo. Cislaghi (2008, p. 18), a evasão universitária é o fenômeno no qual um estudante ingressa num determinado curso, não integraliza o currículo e, conseqüentemente, não é diplomado.

O conceito de evasão universitária não é harmônico, o que impossibilita defini-lo apenas sob uma ótica, a impossibilidade ocorre devido às categorias de evasão.

Cabe reconhecer, segundo Bueno (1993), o contraste entre evasão e exclusão:

A palavra evasão pode estar significando uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade. A palavra exclusão implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do adolescente que se apresenta para uma formação profissionalizante. (BUENO, 1993, p. 5)

Ristoff (1995 *apud* ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996) apresenta a distinção entre evasão e mobilidade, enquanto a primeira refere-se ao abandono dos estudos, a segunda trata de migração do aluno para outro curso, dessa forma, uma cota entendida como evasão é na realidade mobilidade.

Para Ristoff (1995 *apud* ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, p. 14-15):

[...] parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso- nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição- mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades.

Cardoso (2008) considera a evasão como dois tipos: aparente, atrelada à mobilidade, podendo ocorrer a mudança de curso na mesma IES ou outra; e real, a desistência definitiva do ensino superior, determinada por questões financeiras, acadêmicas ou sociais.

Para Cabello *et al.* (2018), a taxa de evasão é utilizada para avaliar a trajetória estudantil, dessa forma, quanto menor a taxa for, maior é o número de diplomados. Dore e Lüsher (2011) consideram que a evasão está associada à retenção, à repetência, à saída do aluno da instituição, à saída do aluno do sistema de ensino e à não conclusão do nível de ensino, ao abandono da escola e ao subsequente retorno.

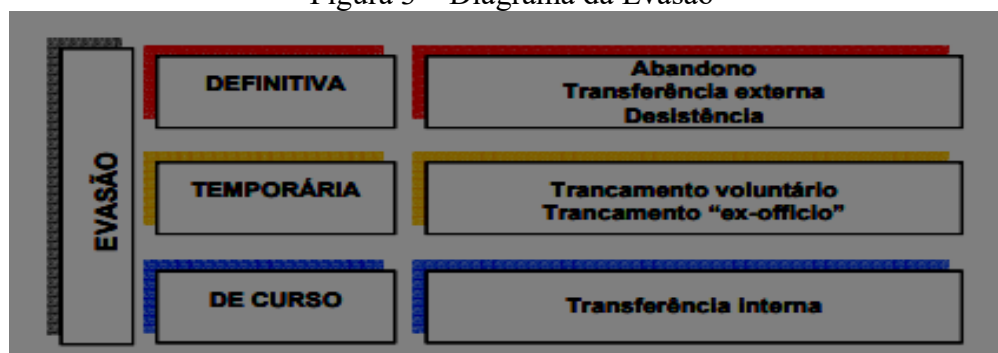
Hotza (2000) apresenta a evasão de duas formas: definitiva ou temporária, sendo a primeira atrelada ao abandono, à desistência, à exclusão ou à transferência para outra IES; e a temporária ocorre com o trancamento de matrícula.

Costa (1991 *apud* BIAZUS, 2004, p. 86) define os termos técnicos sobre evasão nos seus estudos:

EVASÃO DEFINITIVA: é a saída definitiva da universidade, ou seja, é aquela pela qual o aluno se afasta da instituição, por abandono, desistência definitiva do curso ou transferência para outra universidade. • **ABANDONO:** é o caso do aluno que não compareceu à matrícula nem requereu o trancamento nos prazos previstos no calendário escolar; ou, ainda, a do aluno que não requereu a readmissão ou renovação do trancamento. • **DESISTÊNCIA DEFINITIVA:** é o desligamento do curso em que está matriculado, mediante pedido formal do aluno à instituição. • **TRANSFERÊNCIA PARA OUTRA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR – IES:** é o desligamento de aluno da instituição, mediante pedido formal, com a finalidade de ingressar em outra IES. **b) EVASÃO TEMPORÁRIA:** é toda e qualquer saída temporária da instituição; considerando-se todo o tipo de trancamento, isto é, a interrupção do curso – de um a dez semestres. • **TRANCAMENTO VOLUNTÁRIO:** é o afastamento temporário do curso, solicitado pelo aluno, deferido pelo curso, não podendo a soma dos períodos de afastamento ultrapassar quatro anos; o aluno com matrícula trancada poderá requerer renovação do trancamento desde que obedecido o limite máximo citado. • **EVASÃO ‘EX-OFFICIO’:** é o caso do aluno já integrante do corpo discente de um dos cursos da instituição que, aprovado em novo vestibular, não solicita o desligamento do curso em que estava matriculado no prazo estabelecido para a pré-matrícula. **c) EVASÃO DE CURSO:** Considerou-se como evasão de curso tão somente a passagem de um curso para outro da instituição, ou seja, a transferência interna.

O diagrama a seguir apresenta as diversas concepções de evasão universitária presentes na teoria de Costa (1991), apresentados por Biazus (2004):

Figura 3 – Diagrama da Evasão



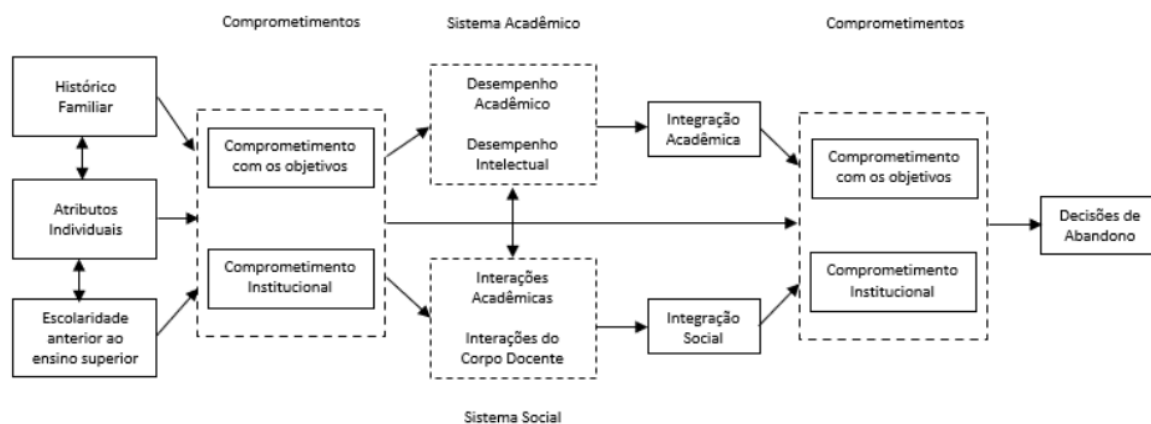
Fonte: Adaptada de Costa (1991 apud BIAZUS, 2004, p. 86)

Lobo (2012) ressalta a imprescindibilidade de se ter clareza e de se evidenciar de qual evasão se fala, pois, a evasão pode ser analisada sob perspectiva e definições diferentes. Esclarecendo a evasão universitária como um fenômeno social complexo, definido como a interrupção no ciclo de estudos (GAIOSO, 2005).

O Modelo Explicativo da Evasão (TINTO, 1975) tem seu princípio na Teoria do Suicídio de Durkheim, que aponta que o suicídio ocorre em indivíduos não integrados suficientemente na sociedade, e a falta dessa integração é acometida por dois tipos: moral e coletiva, o modelo aponta que os processos de interação entre o aluno e a instituição contribuem na relação direta com nível de comprometimento do aluno com o objetivo de conclusão e de persistência na instituição de ensino.

O modelo de evasão de Tinto (1975) assinala que a evasão é um processo de interações entre o aluno e a instituição de ensino, sendo o abandono o resultado das experiências do aluno no sistema acadêmico e social, afetando o objetivo de conclusão e persistência do ensino superior, curso e instituição.

Figura 4 – Modelo conceitual de evasão universitária



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

A figura do modelo conceitual de evasão universitária de Tinto (1975) evidencia que o processo de evasão nas universidades é um processo longitudinal de interações entre o acadêmico e o sistema acadêmico e social da instituição de ensino, as características individuais, experiências anteriores e compromissos educacionais que o indivíduo traz consigo que permite a relação direta com a continuidade, quanto maior o grau dessa interação, mais a conclusão do ensino será atingida.

Segundo Palharini (2004), a evasão de curso pode ser capaz de revelar a migração para um novo curso dentro da IES, motivada pela insatisfação com a carreira, ou para o mesmo curso em outra IES, nesse caso, a insatisfação é por razões sociais e/ou institucionais.

Ciente das limitações e do fenômeno complexo para conceituar evasão, a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, constituída pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação em 1996, define evasão como: “[...] a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 15). A Comissão Especial identificou as dimensões da evasão:

- 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. (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 16)

Silva (2017) destaca a caracterização da evasão, as dimensões curso, a instituição e o sistema de ensino:

Em função do curso pertencer à instituição e essa, por sua vez, pertencer ao sistema de ensino, quando um aluno evade do sistema de ensino, automaticamente evadirá da instituição e do curso, assim como quando um aluno evade da instituição automaticamente evadirá do curso. Ou seja, não é possível que o aluno evada de uma dimensão macro sem evadir conseqüentemente de dimensões menores. Entretanto ao contrário é possível, como se pode perceber nas situações de transferência, por exemplo. (SILVA, 1997, p. 51)

O trabalho da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão permitiu a criação da metodologia de “fluxo” ou de “acompanhamento de estudantes” para definir os índices de diplomação, retenção e evasão, com os seguintes procedimentos o acompanhando os alunos ingressantes no curso, ano ou semestre, considerando o período máximo curricular do curso; e a geração do curso completa considerando tempo máximo de integração do curso, já que a geração completa é entendida com a fórmula:

$$N_i = N_d + N_e + N_r \quad (1)$$

N_i é o número de ingressantes no ano base, N_d é o número de diplomados, N_e número de evadidos e N_r número de retidos.

A Comissão considerou para cálculo de evasão a seguinte fórmula:

$$\% \text{ Evasão} = (N_i - N_d - N_r) / N_i * 100 \quad (2)$$

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) assume o cálculo da produtividade dos cursos superiores, considerando o tempo médio de formação de quatro anos, o cálculo é realizado pela razão entre o número de concluintes de um ano e o de ingressantes quatro anos antes (INEP, 2009).

A evasão é um fenômeno complexo, comum nas IES, e, por suas características particulares, a evasão deve ser avaliada com prudência, visto que a vida acadêmica é rodeada de fatores sociais, econômicos, culturais e acadêmicos que interferem na formação universitária (TINTO, 1975).

Paredes (1994, p. 23) aponta ações que as IES podem realizar para amenizar o fenômeno da evasão: corrigir as deficiências internas que constituem os fatores decepcionantes e desmotivadores para os acadêmicos, adequar os cursos com padrões de qualidade e atender às expectativas dos acadêmicos.

Silva *et al.* (2007, p. 642) consideram que são raras as IES brasileiras que possuem um programa institucional profissionalizado para evitar a perda de acadêmicos que se matriculam e não são diplomados, causando desperdícios sociais, acadêmicos, econômicos e ociosidade dos docentes, dos técnicos-administrativos e da estrutura física. A desistência do acadêmico, além

de representar uma perda social e econômica, mostra o fracasso da missão da instituição, comenta Fialho (2008).

Ações de políticas acadêmicas institucionais para superar o fenômeno da evasão são necessárias, é necessário buscar os índices de evasão na dimensão residual, pois alcançar o índice de evasão zero permanente é improvável por razões que fogem da política acadêmica (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996).

2.3.1 Causas da Evasão

A preocupação dos estudiosos é descobrir as principais causas da evasão para, assim, proporem alternativas de solução com o propósito de elevar o número de estudantes que concluam seus cursos. A compreensão das causas gerais da evasão das IES proporcionará o desenvolvimento de indicadores de desempenho de tais instituições e suas correlações com a redução da evasão universitária.

De acordo com Biazus (2004), é importante identificar as causas que provocam a evasão com o intuito de reduzir o número dos acadêmicos que abandonam o ensino superior. Para tanto, se faz necessária a realização de avaliações constantes nos cursos, nas suas inter-relações com a comunidade, para que se obtenha a qualidade do ensino e a IES assuma sua responsabilidade com a sociedade de forma a diminuir os desperdícios.

Souza (1999) ressalta que o fenômeno da evasão é um problema que afeta as instituições universitárias brasileiras e estrangeiras, fazendo com que sua complexidade e abrangência seja objeto de estudos e de análises de pesquisadores do mundo inteiro.

Não obstante, Pereira (2003) considera que a evasão é um fenômeno indesejável nas IES, pois gera vagas ociosas e causa desperdício do dinheiro público investido, ressaltando o impacto da evasão:

[...] a evasão destes alunos gera custos sociais e privados para o país. Os primeiros são mais difíceis de mensuração, pois sinalizam de um lado que os trabalhadores brasileiros permanecem com uma baixa qualificação e, de outro, que a disponibilidade de vagas nas instituições públicas, apesar de gratuitas, não contribui eficazmente para a formação de pesquisadores e técnicos capacitados que o país tanto almeja, visto que muitos interrompem definitivamente seus estudos. (PEREIRA, 2003, p. 44)

Informar o desperdício de recursos públicos gerado por causa de alunos evadidos é dever da instituição de ensino, pois ela precisa prestar contas à sociedade desse gasto. Toda

instituição que detém conhecimento como matéria-prima, em qualquer país e circunstância, deve ter o compromisso do retorno social (BIAZUS, 2004).

O desafio da retenção e da permanência dos alunos é complexo. Os alunos não são iguais, e nem as instituições. Pesquisas são uma grande parte da habilidade que uma instituição pode promover para conhecer os alunos. Além disso, esses estudantes vêm com uma formação de sua comunidade e da sua casa (PACHECO, 2010)

Há várias razões que levam o aluno a evadir, por exemplo, o despreparo de alguns que chegam ao ensino superior com deficiências do ensino fundamental e médio, o que provoca, conseqüentemente, o desânimo para continuar a estudar. Também é alto o número de alunos que, por fazer uma escolha precoce, têm dúvidas quanto ao curso escolhido, além da questão econômico-financeira.

A ocorrência da evasão pode ser dada seguindo o que Gerba (2014) aponta, segundo o autor, a evasão ocorre devido às condições da instituição que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Há tempos, a problemática da evasão preocupa as IES. Em 1996, ANIDIFES/ABRUEM/SESu/MEC publicou sua pesquisa que revelou um índice geral da evasão dos cursos superiores no Brasil em torno de 50%, alarmantemente alto. Tal dado alerta para o fato de que o fenômeno da evasão universitária possa não ser bem administrado, pois é subavaliado pelos gestores dessas IES que indicam causas que nem sempre são relevantes.

As causas que provocam evasão devem ser identificadas com o objetivo de encontrar políticas para o tratamento do fenômeno, essa sim deve ser preocupação dos gestores universitários que têm zelo pela coisa pública (BIAZUS, 2004).

Já para Ristoff (1999), a preocupação está nas comparações feitas entre as universidades, pois muitas utilizam métodos diferentes de cálculos. O autor ainda complementa com algumas reflexões sobre a evasão:

- a) A questão da evasão deve ser tratada no contexto da avaliação institucional, sob pena de cometermos o erro tão frequentemente cometido por nossas autoridades de tentar vender a casa apresentando um de seus tijolos como amostra. Como índice isolado, a evasão prestar-se-á apenas para produzir uma imagem distorcida e falsa da eficiência e da eficácia de uma instituição educacional.
- b) Um percentual significativo do que nós chamamos de evasão é na verdade resultado da mobilidade natural e própria dos seres humanos em busca da

exploração de suas potencialidades e de sua realização, não podendo, portanto, ser computada como fracasso ou insucesso. Não cabe, pois, conceber seres humanos como se fossem uma de nossas metáforas – cobaias, formigas, máquinas ou bonsais – e querer, depois, culpá-los por não se comportarem como tal.

- c) Evasão não é sinônimo de desperdício. O fato de que um aluno cursou, durante algum tempo, algum curso e depois decidiu migrar ou, mesmo, abandonar a universidade não significa que a nação tenha desperdiçado recursos, pois a educação recebida por um ser humano nunca se reduz a um objetivo específico e restrito. A educação recebida é algo que nunca se perde, pois, de uma forma ou de outra, o conhecimento adquirido, se dissemina, se repassa, traz consequências, é útil.
- d) Evasão é, na maioria das vezes, resultado da manifestação inteligente dos indivíduos e não necessariamente problema interno das universidades. Abandonar cursos que levam a carreiras profissionais socialmente desprestigiadas e financeiramente desvalorizadas é expressão da consciência de homens e mulheres que sabem que o prazer é melhor que a dor, o respeito preferível ao desrespeito, a apreciação melhor que a humilhação. O problema aqui, portanto, não é o que os alunos desistem destes cursos; é que os alunos desistem dos cursos porque há problema, um grande problema, um problema que invariavelmente nos remete à política educacional para o primeiro e segundo graus.

Portanto, mais do que discutir sobre a temática evasão, é preciso conhecer as causas que causam esse fenômeno. A seguir, serão apresentados fatores que contribuem para a evasão e para a permanência nas IES.

Inicia-se pelo estudo fomentado pelo MEC ao formar a comissão que elaborou o documento intitulado *Prováveis fatores determinantes do desempenho da graduação*, classificando os fatores que causam a evasão de caráter interno às instituições – específicos para a estrutura e a dinâmica de cada curso; externos a elas, relacionados a variáveis econômicas, sociais, culturais, ou mesmo a fatores individuais que interferem na vida universitária dos estudantes (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996). “É inegável, no entanto, que a questão merece a nossa atenção, até porque a evasão precisa ser desmistificada e contextualizada para retirá-la do isolamento a que alguns insistem em relegá-la” (RISTOFF, 1999, p. 121).

Uma das razões para a constituição da Comissão é a de que o trabalho pudesse contribuir para que fosse alcançada em médio prazo a meta de um índice de evasão em torno de 20% nas IFES, considerando que os indicadores oficiais da SESu, à época, apontavam para uma média nacional de 50% de evasão nas IFES.

O estudo do MEC classificou em três grupos os fatores determinantes para a evasão universitária: fatores internos às instituições – específicos à estrutura e à dinâmica de cada curso; externos a elas, relacionados a variáveis econômicas, sociais, culturais, ou mesmo a fatores individuais que interferem na vida universitária dos estudantes.

Ainda que se esteja trabalhando um nível hipotético, é oportuno chamar para a reflexão, mesmo sumária, de tais fatores.

A iniciar pelos fatores de características individuais do estudante:

- a) relativos a habilidades de estudo;
- b) relacionados à personalidade;
- c) decorrentes da formação escolar anterior;
- d) vinculados à escolha precoce da profissão;
- e) relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária;
- f) decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho;
- g) decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção;
- h) decorrentes de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas;
- i) decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos;
- j) decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular. (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 27)

Nesse rol de fatores, destacam-se aspectos peculiares às características individuais do estudante que ingressa na vida universitária. Muitas vezes, são idiossincrasias pessoais relacionadas a habilidades do discente, ou mesmo a personalidade deste. Tais aspectos levam ao descontentamento em relação ao curso escolhido e a seu conseqüente abandono, independentemente das características institucionais ou externas às instituições.

Outras vezes são os fatores relacionados à formação escolar do estudante que dificultam sua melhor integração acadêmica ao curso. Alunos com baixa qualidade em sua formação básica tendem a ter dificuldades para se adaptar às exigências universitárias.

Ademais, muitos estudantes que ingressam nos cursos superiores realizam sua escolha profissional muito precocemente, numa faixa de idade que se situa entre os 16 e os 18 anos de idade. Levantamentos sobre o perfil dos candidatos ao Vestibular de diferentes IES indicam que a maior parte se insere na faixa dos 17 anos. É uma circunstância social que praticamente

obriga o jovem, recém-saído da adolescência, a optar pela profissão que deverá influenciar os rumos de sua vida quase que para sempre.

Em suma, o estudo aponta que os principais motivos da evasão relacionados ao aluno decorrem da situação socioeconômica, desencanto com o curso escolhido, opção por mudança de curso ou de carreira, desinformação do aluno quanto à carreira inicialmente escolhida e pouco preparo para enfrentar o nível de dificuldade exigido por alguns cursos.

No segundo elenco de fatores para a evasão, destacam-se os de ordem interna às instituições, que concorrem para o desinteresse e até para o desencanto dos estudantes no curso por eles escolhido.

Fatores internos às instituições:

- 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: por exemplo, 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), etc.;
- 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, etc.;
- g) inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades. (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 29)

Há muitos currículos de cursos de graduação que são demasiados extensos, rígidos, conservadores, estratificados e desatualizados. O aluno, ao se matricular em um curso superior, traz expectativas de uma formação moderna, atualizada, abrangente, vinculada às demandas da sociedade e do mercado, que possibilite uma maior aplicação de seus conhecimentos quando demandado em sua futura vida profissional. Todavia, na maioria dos casos, ele se depara limitado a receber informações exclusivamente oriundas da estrutura curricular de seu curso, nem sempre adequadas às necessidades de seu futuro exercício profissional. Frustrado em suas expectativas, ele pode apresentar rendimento acadêmico fraco ou mesmo aventar a possibilidade de mudança ou abandono de curso (PACHECO, 2010).

Os problemas curriculares tendem a se agravar quando a eles se somam outros de natureza didático-pedagógica, relacionados a metodologias tradicionais, pautadas na transmissão e na repetição; ou à atuação de docentes pouco comprometidos, tanto com o ensino de graduação como com projetos de atualização dos conteúdos necessários à formação

acadêmica e profissional dos estudantes. É flagrante a falta de preparo da grande maioria dos docentes universitários em relação aos procedimentos didáticos que os auxiliarão a desenvolver da melhor forma suas práticas docentes (PACHECO, 2010).

A insuficiência numérica de docentes, presente em determinadas áreas, contribui também para agravar os problemas acima descritos, criando dificuldades institucionais sem solução, além de prejudicar a dinâmica dos cursos de graduação. Essa circunstância vem sendo crescentemente perceptível, a partir da crise econômica e fiscal do Estado Brasileiro em meados dos anos 2010. A falta de recursos para a reposição do crescente número de aposentadorias de docentes com elevado conhecimento e experiência faz com que haja maior presença de professores substitutos nas IES públicas. Sua dedicação e empenho não são suficientes para substituírem, realmente, os mestres que se foram.

Outro ponto para a reflexão dos responsáveis pelo ensino de graduação nas IES é a disputa de recursos entre a graduação, a pesquisa e a pós-graduação que tende a gerar distorções. As instituições universitárias desenvolveram nas últimas décadas uma cultura de valorização da pesquisa e da pós-graduação em detrimento da graduação. De acordo com Pacheco (2010), o descrédito desta no interior da instituição e junto às agências financiadoras contribuiu para que muitas Universidades não desenvolvessem, por exemplo, programas de ensino destinados a reciclar os estudantes que apresentam dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais de seus cursos.

Como agravante, há a falta de reajustes salariais sistemáticos de recomposição pelas perdas inflacionárias. Assim, os departamentos que pretendem conservar o “bom conceito” da pós-graduação junto às agências financiadoras (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996) tendem a optar por atividades que possam complementar a renda dos docentes em trabalhos de pesquisa e extensão e, para tal, priorizam atividades de ensino de pós-graduação e de pesquisa, que propiciam *status* para pleitear atividades remuneradas complementares, descuidando-se da graduação. Assim, designam professores menos experientes e tecnicamente capacitados para atenderem aos cursos de graduação.

Por fim, serão discutidos os fatores externos às Instituições de Ensino Superior de evasão. Em um cenário econômico cíclico, no qual o país é constantemente assolado por crises econômicas, as questões relativas à segurança financeira que a profissão possa proporcionar tornam-se fator de análise pelos estudos. Dessa forma, são fundamentais para o futuro do jovem estudante universitário: o mercado de trabalho, as perspectivas de remuneração e a possibilidade de emprego. Muitas vezes, mesmo se sentindo vocacionado para determinada

profissão, o estudante tende a mudar de curso em função das potenciais dificuldades profissionais por ele vislumbradas.

Os grupos de fatores foram segregados, a fim de facilitar seu estudo e sua compreensão, mas eles são correlacionados. Destarte, as escolhas pessoais são influenciadas por fatores externos, como: o prestígio social da profissão, as possibilidades de desenvolvimento profissional ou a força da tradição ou das pressões familiares.

Em especial, no caso das licenciaturas, essa tendência é flagrante e permanente. O aluno percebe desde o início do curso que a carreira do magistério é mal remunerada no Brasil, desprestigiada pelas políticas públicas e possui uma tendente precarização da relação trabalhista, com numerosos contratos temporários.

Tal constatação é determinante para a alta evasão dos cursos de licenciatura. Acrescenta-se a isso o fato de que uma parcela significativa desses estudantes é economicamente desfavorecida em termos de renda familiar ou pessoal.

Fatores externos às instituições:

- a) relativos ao mercado de trabalho;
- b) relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida;
- c) afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau;
- d) vinculados a conjunturas econômicas específicas;
- e) relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o "caso" das Licenciaturas;
- f) vinculados a dificuldades financeiras do estudante;
- g) relacionados às dificuldades de se atualizar na universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade;
- h) relacionados à ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação.
(ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 30-31)

As dimensões da evasão expostas pelo estudo do MEC atuam de forma inter-relacional, muitas vezes, como causa e em outros momentos como efeito entre si. Por isso, entender a evasão apenas como fenômenos numéricos não será suficiente. Os números são indicadores de situações-problemas, fato que exige análise qualitativa das causas. De fato, se está diante de um conjunto de fatores complexos, inter-relacionados e múltiplos. A busca pela compreensão das IES de tais fatores é basilar para adquirir condições de agir efetivamente a fim de mitigar as causas da evasão.

Paredes (1994), ao comparar as causas de evasão declaradas pelos discentes evadidos nas instituições: Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC), identifica as seguintes causas em comum: impossibilidade de trabalhar e estudar, simultaneidade de dois cursos e escolha de outro, vocação errada, decepção com o curso, novas

obrigações sociais, imaturidade, dificuldades acadêmicas, falta de perspectivas profissionais, oportunidade de emprego e causas fortuitas ou acidentais.

Desse modo, as causas da evasão, segundo Paredes (1994), são classificadas em: internas, ligadas aos recursos humanos, ao plano didático-pedagógico e à infraestrutura; e externas, ligadas a fatos socioeconômicos, à vocação e a questões pessoais.

Gaioso (2005) aponta as causas da evasão sobre a perspectiva do aluno, cujos fatores que levarão à evasão são: ausência de direção vocacional previa; reprovações constantes; obstáculos financeiros, sociais e individuais; e dificuldade na inserção social com o ambiente universitário.

3 METODOLOGIA

A metodologia é apresentada com o propósito de mostrar os aspectos metodológicos utilizados para responder ao problema e atingir os objetivos traçados na pesquisa. A seguir, serão expostos a caracterização da pesquisa, a coleta de dados e o contexto da pesquisa, a análise dos dados e as delimitações da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa possui natureza de pesquisa descritiva, que, segundo Gil (2002, p. 42), tem o propósito de descrever as características de determinada população ou fenômeno. A pesquisa buscou identificar o fenômeno da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul no período de 2009 a 2019, permitindo caracterizar a evasão na UFFS, possibilitando, com caracterização do fenômeno, identificar um modelo preditivo da evasão na UFFS.

As informações apresentadas nesta pesquisa são de grande importância para subsidiar tomadas de decisões no sentido de controlar a evolução do problema e de criar mecanismos para reduzir seu impacto na gestão dos cursos de graduação da UFFS e para melhorar os indicadores avaliativos institucionais.

O estudo proposto é de abordagem quantitativa e qualitativa, predominantemente quantitativo com delineamento transversal e objetivo descritivo. O caráter quantitativo de uma pesquisa se deve pela generalização do resultado encontrado, associada à objetividade, no qual os dados são mensurados e quantificados (BICUDO, 2004).

Martins e Bicudo (2005) apresentam o caráter do fato de que a pesquisa qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda, já que o foco de sua atenção é dirigido para o específico, o individual, com o intuito de compreender os fenômenos estudados.

A pesquisa transversal enfatiza a coleta de dados em determinado ponto no tempo. Os fenômenos estudados são contemplados durante um momento de coleta de dados. Esse tipo de estudo é apropriado para descrever o estado do fenômeno ou as relações entre fenômenos em um ponto fixo (POLIT; BECK, 2011). Por fim, o objetivo descritivo tem o intuito de observar, registrar, analisar, ordenar e interpretar os dados sem manipulá-los (FLICK, 2013).

No que concerne à classificação da pesquisa, Vergara (2007) propõe que a pesquisa seja classificada quanto aos seus fins e aos seus meios. Quanto aos fins, trata-se de um estudo

descritivo, pois tem como propósito demonstrar o comportamento de um fenômeno por meio do uso de técnicas padronizadas de pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa baseou-se inicialmente em um levantamento bibliográfico e documental, com a finalidade de apresentar o fenômeno e demonstrar suas características no contexto estudado. Com relação a esse contexto, cabe destacar que a pesquisa é classificada quanto aos meios como bibliográfica, documental e estudo de caso. O estudo de caso, conforme alega Yin (2001), tem como objetivo o aprofundamento da investigação sobre um objeto específico, sem preocupação com a generalização dos resultados, mas considerando o rigor científico necessário para assegurar a confiabilidade dos procedimentos adotados na condução da pesquisa.

3.2 COLETA DOS DADOS E CONTEXTO DA PESQUISA

Com o objetivo de atender aos propósitos da pesquisa, realizou-se uma comunicação oficial por meio de ofício solicitando acesso aos dados dos cursos de graduação da universidade para o dirigente responsável pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFFS.

Concedida a autorização pelo Pró-Reitor, a Diretoria de Registro Acadêmico (DRA) repassou as informações, cabe ressaltar que a DRA tem a atribuição de coordenar o registro acadêmico dos estudantes de graduação, gerenciando o registro formal de todas as etapas da trajetória acadêmica, fazendo o registro de ingresso, o processo seletivo, a conclusão do curso e a emissão do diploma.

Assim, uma reunião foi realizada com a equipe da DRA, em que a pesquisadora expôs o problema e os objetivos da pesquisa. Assim foram debatidos quais dados do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) auxiliariam na pesquisa. Após a reunião, a DRA solicitou um prazo para fornecer um relatório com os dados necessários, esse relatório foi repassado no formato Microsoft Excel (.xls).

O relatório repassado pela DRA contemplava o histórico de ingresso de 2010 a 2020.1, dessa forma, optou-se em não utilizar os dados dos ingressantes de 2020.1, uma vez que o semestre não estava concluído, o que poderia acarretar uma discrepância na análise. O relatório foi gerado pela DRA mantendo as informações do acadêmico até a data de 9 de abril de 2020.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, possibilitando demonstrar a evolução dos índices de evasão por curso e por campus e o comportamento dos cursos ofertados em mais de um campus. Cabe destacar que, para os alunos ingressantes em período recente, os dados não consideram o ciclo de formação completo. Portanto, esta pesquisa tem um recorte transversal e reflete a realidade do momento de sua realização. Nesse sentido, cabe destacar que a coleta e a análise dos dados serão realizadas no período compreendido entre 2010 a 2019 constante no relatório extraído do SGA com o intuito de alcançar os quatro objetivos.

Assim, os dados sociodemográficos coletados foram: sexo (masculino ou feminino), raça (amarela, branca, indígena, parda, preta, não declarada), nacionalidade, país de origem, cidade e estado de nascimento, estado do registro geral, endereço do aluno (cidade e estado) e a modalidade de ingresso do estudante no curso que apresenta a renda familiar e escolaridade. Já os dados acadêmicos são: ano e semestre de ingresso, situação atual da matrícula na data da geração do relatório (matrícula ativa, matrícula cancelada, mobilidade, aluno graduado, aluno formando, matrícula cancelada, aluno desistente, aluno jubilado, aluno transferido e aluno transferido internamente), curso, turno de oferta curso (integral, noturno, matutino, vespertino), modalidade de inscrição (não se aplica, reserva ensino público-social, reserva ensino público-étnico e social, reserva ensino público, reserva ensino público-étnico, reserva ensino público-social-PcD, reserva ensino público-étnico-social-PcD, reserva ensino público-PcD, reserva ensino público-étnico-PcD, reserva ensino público parcial, reserva etnia indígena, reserva PIN e reserva PROHAITI), forma de ingresso e dados relativos ao ensino médio (ano e mês; cidade, estado e país de conclusão).

Os dados coletados foram submetidos à análise estatística descritiva, na qual foi realizada a frequência absoluta (n) e o percentual (%), o cálculo de medidas de posição e a dispersão (média, mediana, desvio padrão), sendo tabulados e analisados por meio do programa Excel®, versão 365, e descritos em forma de gráficos e/ou tabelas.

A pesquisa dispensa a apreciação de um comitê de ética em pesquisa com seres humanos, pois os dados analisados respeitaram o sigilo e a privacidade do aluno sem identificá-los no relatório, haja vista que foi concedida uma chave por aluno que não permite sua identificação.

3.4 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA

A pesquisa é privativa aos cursos de graduação da UFFS e busca caracterizar o fenômeno da evasão na UFFS disponíveis em seis *campi*, ofertados na modalidade presencial, nos turnos matutino, vespertino, noturno e integral. Para a realização desta pesquisa, foram considerados os alunos matriculados no período compreendido entre 2010 a 2019, esse recorte se fez necessário para que, por meio do modelo estatístico preditivo, se possa alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa. Ressalta-se que os alunos ingressantes durante esse período totalizaram 22.981.

Sendo 11.789 evadidos, as matrículas canceladas apresentam a maior participação com 8.248 ou 69,96%, percentual que representa alunos que formalmente não solicitaram o desligamento da instituição e não notificaram as razões para tal. Dos alunos pesquisados como desistentes, a pesquisa não pôde analisar os motivos da desistência devido à dificuldade em coletar os dados institucionais.

Para fins de caracterizar o fenômeno da evasão na UFFS, foram considerados os cursos de graduação que se encontram vigentes. Desse modo, para a pesquisa, foram excluídos os cursos que foram aditados, e os alunos tiveram suas matrículas migradas para outros cursos de graduação, os cursos excluídos para a análise foram: Ciências Naturais; Ciências: Biologia, Física e Química; Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial; e Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias.

Destaca-se que esta pesquisa teve por base os dados advindos do SGA da UFFS, repassados após diálogo com o setor competente. O relatório foi produzido com dados relativos à realidade da situação dos alunos até 9 de abril de 2020. Destaca-se que, talvez, os dados repassados para a pesquisa pelo tempo da sua ocorrência possam ter ficado ausentes.

4 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO

A instituição de pesquisa é a UFFS, criada pela Lei n. 12.029, de 15 de setembro de 2009. A instituição possui estrutura *multicampi* e está situada geograficamente nos três estados da Região Sul do Brasil, na chamada MESOMERCOSUL. No estado do Rio Grande do Sul, a UFFS possui três *campi* nos municípios de Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo; no estado do Paraná, dois *campi* presentes nos municípios de Laranjeiras do Sul e Realeza; e no estado de Santa Catarina, um campus no município de Chapecó, onde também se encontra a reitoria da universidade.

A Figura 5 seguir mostra no mapa da Região Sul a localização geográfica dos seis *campi* da UFFS.

Figura 5 – Mapa de Localização dos *Campi* da UFFS



Fonte: UFFS (2019, p. 11)

A região MESOMERCOSUL integra as regiões do Noroeste do Rio Grande do Sul, Sudoeste do Paraná e o Oeste do Paraná. A UFFS possui importância no desenvolvimento da região MESOMERCOSUL e na formação do ensino superior, uma vez que a sua missão é assegurar o acesso à educação superior, promovendo qualificação profissional e inclusão social; promover o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; e fomentar o desenvolvimento regional.

No ano de 2019, a UFFS completou 10 anos de gênese e, em seu relatório, divulgou seus números, contando com uma comunidade de 8.971 matrículas ativas, 687 técnicos-administrativos, 706 docentes, 83 docentes substitutos e 51 estagiários (UFFS, 2020).

A UFFS possui importância no desenvolvimento da região MESOMERCOSUL e na formação do ensino superior, uma vez que a sua missão é assegurar o acesso à educação superior promovendo qualificação profissional e inclusão social; com o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; e promovendo o desenvolvimento regional.

Dessa forma, a UFFS oferta 45 cursos de graduação, divididos por campus, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Cursos de graduação UFFS

Campus	Curso de Graduação
Chapecó/Santa Catarina	Administração/Bacharelado
	Agronomia/Bacharelado
	Ciências da Computação/ Bacharelado
	Ciência Sociais/Licenciatura
	Enfermagem/Bacharelado
	Medicina/Bacharelado
	Engenharia Ambiental e Sanitária/ Bacharelado
	Filosofia/Licenciatura
	Geografia/Licenciatura
	História/Licenciatura
	Letras: Português e Espanhol/Licenciatura
	Matemática/Licenciatura
Pedagogia/Licenciatura	
Laranjeiras do Sul/Paraná	Agronomia/Bacharelado
	Ciências Biológicas/Licenciatura
	Ciências Econômicas/Bacharelado
	Ciências Sociais/Bacharelado
	Ciências Sociais/Licenciatura
	Engenharia de Alimentos/Bacharelado
	Engenharia de Aquicultura/Bacharelado
	Interdisciplinar em Educação do campo: ciências da natureza/Licenciatura
Pedagogia/Licenciatura	
Realeza/Paraná	Ciências Biológicas/Licenciatura
	Física/Licenciatura
	Letras: Português e Espanhol/Licenciatura
	Medicina Veterinária/ Bacharelado
	Nutrição/Bacharelado
	Química/Licenciatura
Cerro Largo/Rio Grande do Sul	Administração/Bacharelado
	Agronomia/Bacharelado
	Ciências Biológicas/Licenciatura
	Engenharia Ambiental e Sanitária/Bacharelado
	Física/Licenciatura
	Letras: Português e Espanhol/ Licenciatura

Campus	Curso de Graduação
	Química/Licenciatura
Erechim/Rio Grande do Sul	Agronomia/Bacharelado
	Arquitetura e Urbanismo/Bacharelado
	Ciências Sociais/ Licenciatura
	Engenharia Ambiental e Sanitária/Bacharelado
	Filosofia/Licenciatura
	Geografia/Licenciatura
	Geografia/Bacharelado
	História/Licenciatura
Pedagogia/Licenciatura	
Passo Fundo/Rio Grande do Sul	Medicina/Bacharelado

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base no Sítio Institucional

Os cursos de graduação ofertados pela UFFS seguem a Política Nacional de Formação de Professores do MEC e priorizam as vocações da região da sua inserção.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem a finalidade de apresentar os resultados e a discussão do estudo realizado na UFFS acerca da evasão de estudantes da universidade. O capítulo está separado em quatro seções, relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa: a) Quantificar os índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul; b) Classificar os cursos de graduação que apresentam o maior índice de evasão; c) Apontar os diferentes índices de evasão entre cursos da mesma área de conhecimento nos diferentes *campi* da universidade; e d) Identificar o perfil do aluno evadido nos cursos de graduação da universidade quanto aos aspectos sociodemográficos e acadêmicos.

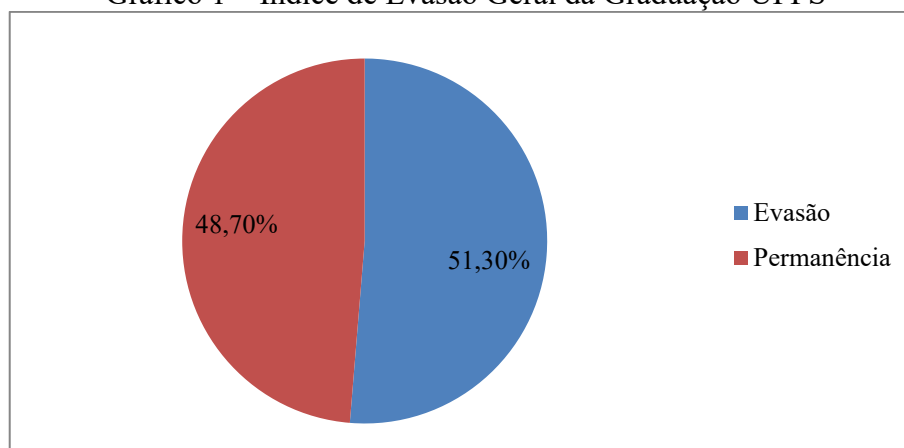
5.1 INDICES DE EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFFS

Os dados com as informações dos alunos que ingressaram na graduação, fornecidos¹ pela administração UFFS, período de 2010 a 2019, informa que 22.981 alunos ingressaram nos cursos de graduação da instituição em seus seis *campi*. Com base nessas informações, analisou-se a situação atual da matrícula de cada aluno e classificou-se em: aluno desiste, aluno formado, aluno graduado, aluno jubilado, aluno transferência interna, aluno transferido, matrícula ativa, matrícula cancelada, matrícula trancada e mobilidade. Destas, foram consideradas para os cálculos da taxa de evasão as situações de: alunos desistentes, jubilados, transferência interna, transferido e matrícula cancelada. Por exclusão, os alunos permanentes foram considerados aqueles que estão em situação de matrícula: aluno formado, aluno graduado, matrícula ativa, matrícula trancada e mobilidade.

Do total de 22.981 que estão ou passaram pela instituição ao longo dos anos de 2010 a 2019, 11.789 alunos evadiram dos quadros dos cursos de graduação da UFFS, o que representa uma taxa de evasão geral da graduação da UFFS de 51,30%, frente ao número de 11.192 graduandos que permanecem ativos na instituição, isto é, taxa de permanência de 48,70%.

¹ Dados fornecidos pela instituição em 9 de abril de 2020.

Gráfico 1 – Índice de Evasão Geral da Graduação UFFS

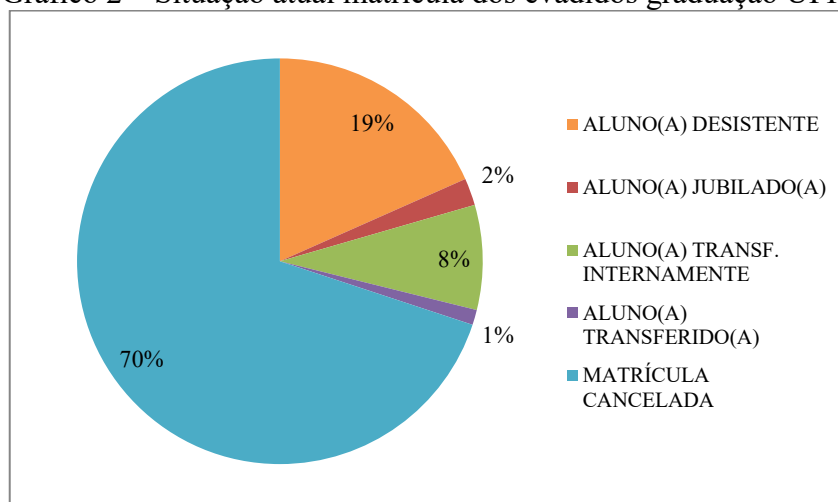


Fonte: Elaborado pela autora dissertação a partir dos dados do sistema institucional da UFFS

Dos 11.789 evadidos, nota-se que as matrículas canceladas apresentam a maior participação, com 8.248 ou 69,96%, percentual que representa os alunos que não tenham solicitado formalmente o cancelamento.

Os alunos classificados como desistentes aparecem na segunda posição com 2.159 evadidos ou 18,31%, destaca-se que, nesse caso, houve encerramento da relação com a UFFS solicitada pelo aluno e com notificação das razões² para tal. Ademais, nota-se a baixa participação dos alunos que requisitaram a transferência interna de cursos, apenas 985 ou 8,36% se mantiveram vinculados à instituição ao cursar graduação diversa da inicial.

Gráfico 2 – Situação atual matrícula dos evadidos graduação UFFS



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

² Dada à dificuldade da instituição em fornecer essas informações em forma de dados, não foi possível obtê-las para análise.

Com relação aos 11.192 permanentes, 7.149 ou 63,88% estão em formação, com matrícula ativa, trancada ou realizando mobilidade acadêmica e 4.043 ou 36,12% já integralizaram a carga-horária do curso, ou seja, estão formados ou aguardando colação de grau.

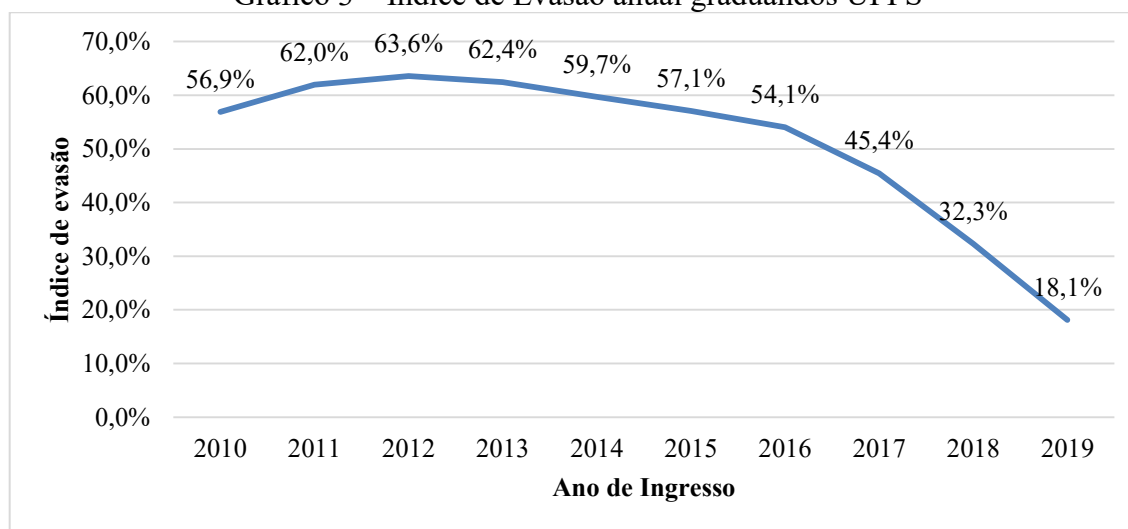
A análise também fora realizada com vistas a identificar o índice de evasão por ano de ingresso dos graduandos, período 2010 a 2019, conforme mostrado a seguir:

Tabela 1 – Índice de Evasão anual graduandos UFFS

Ano de Ingresso	Evasão	Permanência	Total Geral	Índice de Evasão %
2010	1097	831	1928	56,90%
2011	1301	799	2100	61,95%
2012	1493	855	2348	63,59%
2013	1530	920	2450	62,45%
2014	1421	959	2380	59,71%
2015	1474	1108	2582	57,09%
2016	1346	1144	2490	54,06%
2017	993	1192	2185	45,45%
2018	717	1501	2218	32,33%
2019	417	1883	2300	18,13%
Total Geral	11789	11192	22981	51,30%

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

Gráfico 3 – Índice de Evasão anual graduandos UFFS



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

A partir dos dados apresentados no Gráfico 3, observa-se que o índice de evasão cai ao longo dos anos, quando se analisa a evasão de acordo com o ano de ingresso dos alunos. Apesar de haver um crescimento no índice de evasão entre 2010 e 2012, nota-se que, a partir de 2013, o índice começa a cair, saindo de 63,6% em 2012 para 57,1% em 2015.

Cabe ressaltar que ingressantes a partir de 2016 ainda podem estar em números representativos, em formação, considerando o tempo-médio de quatro anos para a integralização curricular, o que faz os índices de evasão serem menores nos anos subsequentes.

Entretanto, faz-se necessário observar que esses índices não são finais, visto que existem alunos ingressantes em todos os anos que ainda estão em formação, o que pode aumentar o índice de evasão em todos os períodos analisados, caso esses alunos não se formem.

5.2 CURSOS DE GRADUAÇÃO QUE APRESENTAM MAIOR ÍNDICE DE EVASÃO

Nesta seção, serão analisados os cursos de graduação de acordo com seus os índices de evasão. Em 2019, a UFFS ofertou 46 cursos de graduação ao longo do primeiro e do segundo semestres, distribuídos em 24 áreas de conhecimento. O curso de Agronomia possuiu a maior oferta, em quatro *campi*: Realeza, Chapecó, Cerro Largo e Erechim. Ao longo da existência da instituição, as matrículas provenientes dos graduandos dos cursos de Agronomia totalizaram 2.546 ou 11,07% do total dos alunos da UFFS. Em segundo e terceiro lugares, as matrículas dos cursos de Pedagogia e de Administração somaram 1.848 ou 8,04% e 1.826 ou 7,95%, respectivamente. Ambos os cursos são ofertas em mais de um campus, Pedagogia em Chapecó, Laranjeiras do Sul e Erechim, já o curso de Administração em Cerro Largo e Chapecó.

Tabela 2 – Síntese dos dados dos cursos de graduação

Graduação	Número de Evadidos	Número de Permanentes	Total Geral	Participação Matrículas	Índice de Evasão
AGRONOMIA	879	1664	2543	11,07%	34,57%
PEDAGOGIA	817	1031	1848	8,04%	44,21%
ADMINISTRAÇÃO	881	945	1826	7,95%	48,25%
ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA	1003	687	1690	7,35%	59,35%
HISTÓRIA	820	641	1461	6,32%	56,13%
LETRAS	805	648	1453	6,36%	55,40%
CIÊNCIAS SOCIAIS	927	325	1252	5,45%	74,04%
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	709	499	1208	5,26%	58,69%
GEOGRAFIA	740	400	1140	4,96%	64,91%
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	434	629	1063	4,63%	40,83%
FILOSOFIA	760	293	1053	4,58%	72,17%
MEDICINA	69	561	630	2,74%	10,95%
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	352	278	630	2,74%	55,87%
QUÍMICA	361	247	608	2,65%	59,38%
MEDICINA VETERINÁRIA	127	434	561	2,44%	22,64%
ARQUITETURA E URBANISMO	131	395	526	2,29%	24,90%
FÍSICA	329	192	521	2,27%	63,15%
ENFERMAGEM	177	306	483	2,10%	36,65%
ENGENHARIA DE ALIMENTOS	330	138	468	2,04%	70,51%
NUTRIÇÃO	181	279	460	2,00%	39,35%
ENGENHARIA DE AQUICULTURA	305	106	411	1,79%	74,21%

Graduação	Número de Evadidos	Número de Permanentes	Total Geral	Participação Matrículas	Índice de Evasão
INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA	214	179	393	1,71%	54,45%
INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	206	176	382	1,61%	53,93%
MATEMÁTICA	232	139	371	1,66%	62,53%
Total Geral	11789	11192	22981	100,00%	51,30%

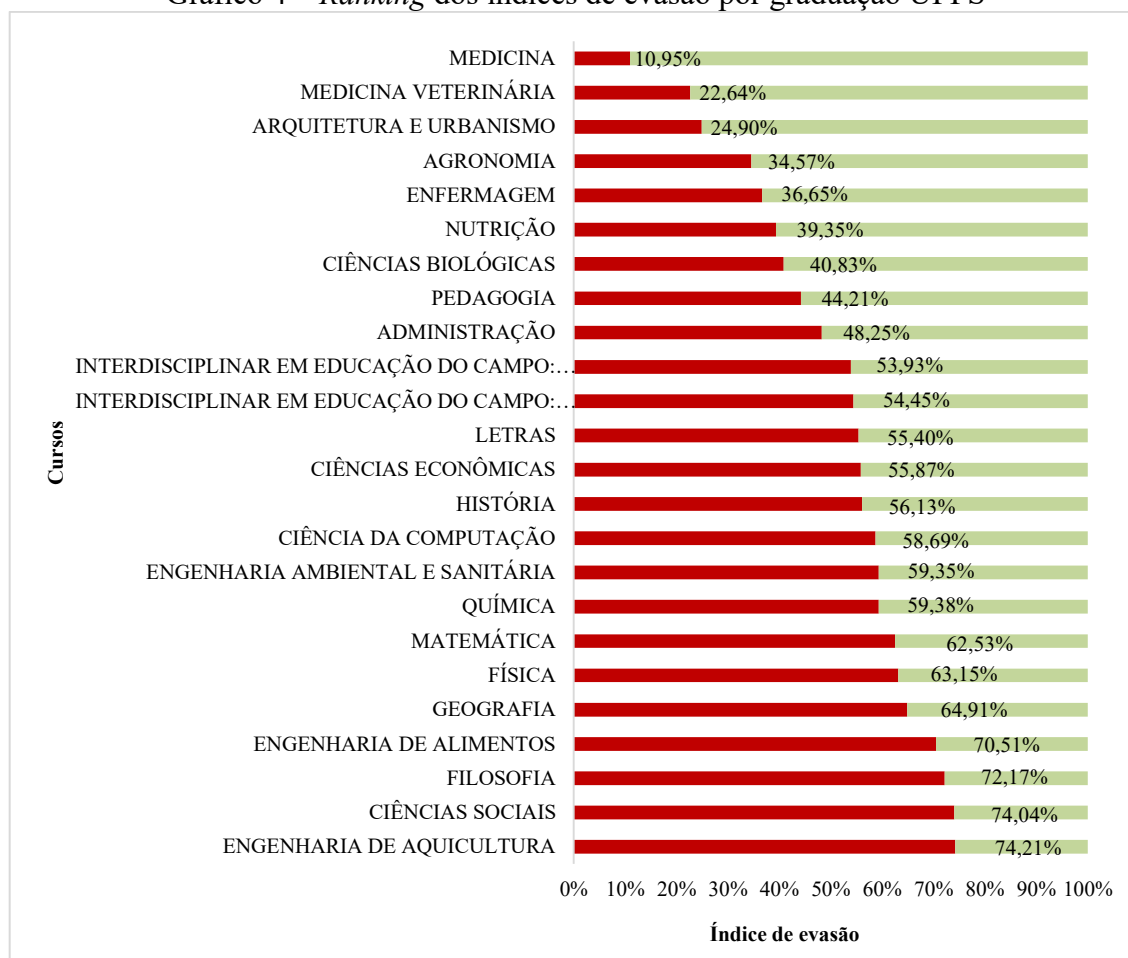
Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

Dos dez primeiros cursos em matrículas de alunos entre 2010 a 2019, apenas quatro estão abaixo do índice geral de evasão, sendo estes os de Agronomia, Pedagogia, Administração e Ciências Biológicas. Ademais, dos 24 cursos disponíveis, apenas nove apresentam índices de evasão abaixo da média geral. Tal fato demonstra que, proporcionalmente, a instituição oferta mais vagas para cursos que tendem a ter altas taxas de evasão, ao preterir cursos com taxas abaixo da média geral.

Não obstante, a UFFS oferta 14 graduações em dois ou mais *campi*, destes apenas cinco possuem índices de evasão abaixo da média geral. O que enseja uma reflexão se há um equilíbrio entre oferta e demanda das vagas, em algumas situações, a mesma graduação é entre *campi* distantes, de até 100 quilômetros. Como exemplo, pode-se mencionar a graduação em filosofia, ofertada em Chapecó e Erechim, que possui índice de evasão de 71,55% e 73,03%, respectivamente.

Destaca-se o curso de Agronomia, que está na primeira posição de matrículas e na quarta no índice de evasão em comparação às demais graduações, exercendo forte influência decrescente na taxa de evasão geral. Ademais, é o único curso ofertado em quatro *campi*, Chapecó, Erechim Cerro Largo e Laranjeiras do Sul.

A seguir, apresenta-se o *ranking* dos índices de evasão por graduação da UFFS, período 2010 a 2019:

Gráfico 4 – *Ranking* dos índices de evasão por graduação UFFS

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

Os cursos de graduação em medicina ofertados nos *campi* de Chapecó e Passo Fundo possuem o menor índice de evasão da UFFS, 10,95%. Em segundo lugar, Medicina Veterinária com 22,64%, já com índice mais do que o dobro da primeira posição e na terceira posição, arquitetura e urbanismo com 24,90%.

Preocupante são as graduações que ocupam as últimas posições do *ranking* de evasão, os casos de Engenharia de Alimentos com 70,51%, Filosofia com 72,17%, Ciências Sociais com 74,04% e Engenharia de Aquicultura com 74,21%.

Ao classificar as graduações por áreas de conhecimento, saúde, engenharias e licenciaturas, constatam-se as taxas de evasão bem disparees entre os grupos. A área da saúde, composta de graduações em Medicina, Enfermagem e Nutrição, possui índice de evasão de 27,14% frente a 51,30% do índice geral da UFFS e participação no total de matrículas da graduação, período 2010 a 2019, de 6,84%.

Das 24 graduações da instituição, 10 orientam-se pela perspectiva da Política Nacional de Formação de Professores, atentando para uma formação docente qualificada nas formações de Química, Física, Letras, Geografia, História, Matemática, Ciências Biológicas, Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais – licenciatura. Ao calcular o índice médio de evasão da licenciatura, apura-se o valor de 57,80%, sendo o grupo com maior participação de matrículas na UFFS entre 2010 a 2019 com 46,91%.

Por último, a instituição oferta três graduações em Engenharia, sendo de aquicultura; de alimentos; e de ambiental e sanitária, com elevada taxa de evasão 63,76%, frente à média geral de 51,30% e participação no total de matrículas, período 2010 a 2019, de 11,18%.

Cabe ressaltar que os índices calculados são parciais. Somente será possível ter os índices finais quando todos os alunos possuírem um *status* final de matrícula. O que se pode afirmar é que as taxas de evasão tendem a aumentar ou no melhor cenário permanecerem constantes, não haverá diminuição.

Tabela 3 – Áreas de conhecimento, índices de evasão e participação nas matrículas

	Área Saúde	Área Licenciatura	Área Engenharia
% Evasão	25,96%	57,80%	63,76%
% Alunos UFFS	9,29%	46,91%	11,18%
Período 2010 a 2019			

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

A UFFS oferta cursos em quatro turnos: matutino, vespertino, noturno e integral. Dessa forma, é possível apurar o índice de evasão e a participação dos alunos matriculados na UFFS, período 2010 a 2019, de acordo com os turnos das aulas. A maioria dos matriculados na graduação, 10.626 ou 46,24% do total da instituição, cursa ou cursou o turno noturno; o turno integral aparece na segunda posição com 9.203 ou 40,05%. Ambos dominam as ofertas de vagas da instituição com 86,29% no somatório, os turnos vespertino e matutino somam participação de 13,71%.

Tabela 4 – Turnos, índices de evasão e participação nas matrículas

Turno	Evasão	Permanência	Total Geral	% Alunos UFFS	% Taxa de Evasão
NOTURNO	6.083	4.543	10.626	46,24%	57,25%
INTEGRAL	3.878	5.325	9.203	40,05%	42,14%
MATUTINO	1.463	1.075	2.538	11,04%	57,64%
VESPERTINO	365	249	614	2,67%	59,45%
Total Geral	11.789	11.192	22.981	100,00%	51,30%

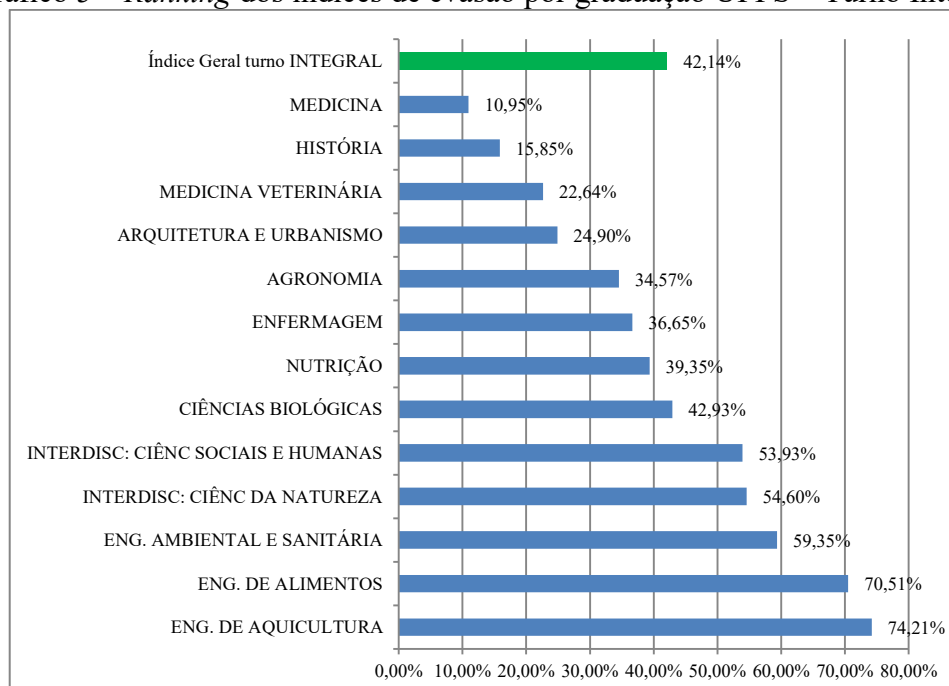
Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

As matrículas do turno integral apresentam a menor taxa de evasão em comparação com os demais, 42,14% frente a 51,30% da média geral. Nota-se que a taxa de evasão dos turnos noturnos, matutino e vespertino são próximas e todas acima da média geral de evasão da instituição. Ademais, o incentivo ao estudo noturno, estimulado em muitas instituições devido à necessidade de conciliar estudos e trabalho profissional, não apresenta índice significativamente menor que o matutino e vespertino. Os alunos das graduações em turno integral, que tendem a ter dedicação exclusiva e necessitam em muitos casos de suporte financeiro para continuar os estudos, apresentam o menor índice de evasão.

Ao se analisar os índices de evasão das graduações em turno integral, constata-se uma alta variabilidade dos índices de evasão por graduação. Medicina possui índice de 10,95% enquanto, no outro extremo, a graduação de engenharia em aquicultura possui taxa de evasão de 74,21%.

De fato, as três engenharias ofertadas pela UFFS estão nas últimas posições do *ranking* de evasão do turno integral. Já no *ranking* geral da instituição, com todos os matriculados e turnos, o turno integral possui as graduações com o menor e maior índice de evasão, Medicina e Engenharia de Aquicultura, respectivamente. Tal assimetria, sem que haja informações adicionais, dificulta correlacionar a evasão *versus* turno integral, mesmo tendo o menor índice de evasão em comparação com os demais turnos.

Gráfico 5 – *Ranking* dos índices de evasão por graduação UFFS – Turno Integral



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

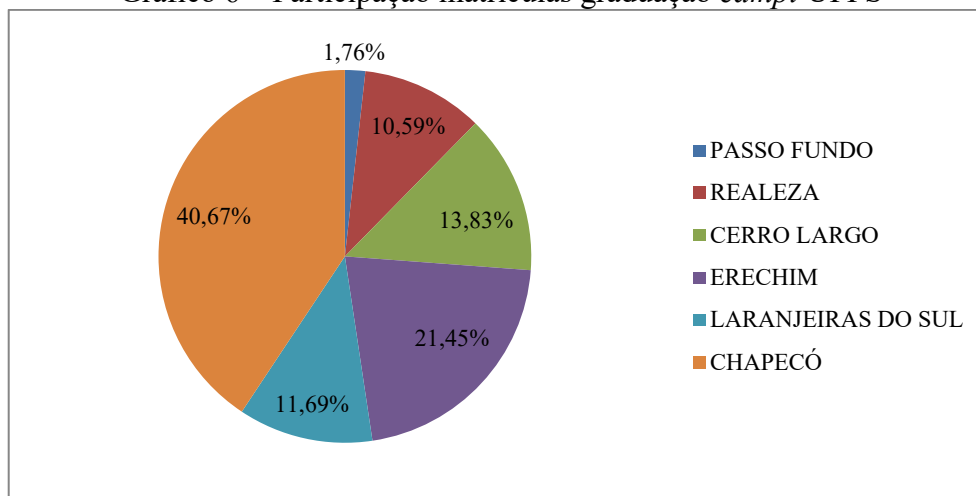
Há de se observar o curso de História – Licenciatura, turma especial PRONERA, ofertado no campus Erechim, com índice de evasão de 15,85%. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso³, os públicos-alvos são a população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF) e professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas para as famílias beneficiárias. A turma especial é regida pelas normas do edital do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), desenvolvido em regime de alternância entre a Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim – e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), com sede em Veranópolis, local onde ocorre o “tempo-escola”.

O PRONERA também oferta o curso de Agronomia, turno integral, no campus Erechim com índice de evasão de 6,25%. Entretanto, ressalta-se que os cursos de História e de Agronomia do PRONERA só começaram a ser ofertados no primeiro semestre de 2019. Assim, é incipiente concluir a respeito da taxa de evasão dos cursos citados.

5.3 DIFERENTES ÍNDICES DE EVASÃO ENTRE CURSOS DA MESMA ÁREA DE CONHECIMENTO NOS DIFERENTES *CAMPI*

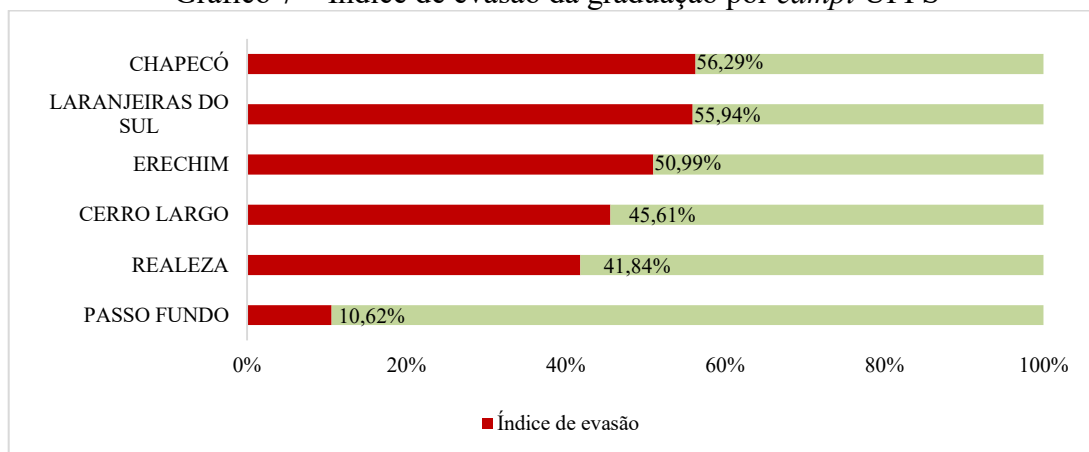
A UFFS é composta de seis *campi*, Chapecó, Erechim, Cerro Largo, Laranjeiras do Sul, Realeza e Passo Fundo. Entre 2010 e 2019, 9.347 ou 40,67% dos matriculados cursaram a graduação no campus Chapecó, sede da UFFS. Na sequência, aparece Erechim, Cerro Largo, Laranjeiras do Sul, Realeza e Passo Fundo, com participação de 4.930 ou 21,45%, 3.179 ou 13,83%, 2.687 ou 11,69%, 2.433 ou 10,59% e 405 ou 1,76%, respectivamente.

³ PPC n. 1/CCHLITERRAER/UFFS/2013. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cchlitteraer/2013-0001>. Acesso em: 15 abr. 2020.

Gráfico 6 – Participação matrículas graduação *campi* UFFS

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

Ao calcular os índices de evasão dos alunos da graduação por *campi* da UFFS, período 2010 a 2019, identifica-se que o campus Chapecó apresenta a maior taxa, com 56,29%. O campus de Laranjeiras do Sul possui taxa similar com 55,94% de evasão dos graduandos.

Gráfico 7 – Índice de evasão da graduação por *campi* UFFS

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

O campus de Passo Fundo, por possuir apenas a graduação em medicina, com o menor índice de evasão dos demais cursos da UFFS, não pode ser considerado como comparação aos demais *campi* devido a essa peculiaridade.

A seguir, serão apresentados os índices de evasão de todos os cursos de graduação da UFFS, segregados por *campi*. Os números destacados em vermelho referem-se aos índices de evasão que estão acima da média geral da instituição, isto é, valores acima de 51,30%:

Tabela 5 – Índices de evasão dos cursos de graduação UFFS

	Chapecó	Erechim	Laranjeiras do Sul	Cerro Largo	Realeza	Passo Fundo
ADMINISTRAÇÃO	51,06%			41,71%		
AGRONOMIA	43,89%	28,21%	42,20%	25,00%		
ARQUITET E URBANIS		24,90%				
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	58,69%					
CIÊNC BIOLÓGICAS			14,29%	45,05%	38,02%	
CIÊNC ECONÔMICAS			55,87%			
CIÊNC SOCIAIS	75,89%	71,46%				
ENFERMAGEM	36,65%					
ENG AMBIENTAL E SANITÁRIA	65,01%	58,36%		54,48%		
ENG DE ALIMENTOS			70,51%			
ENG DE AQUICULTURA			74,21%			
FILOSOFIA	71,55%	73,01%				
FÍSICA				63,53%	62,78%	
GEOGRAFIA	61,33%	69,35%				
HISTÓRIA	59,45%	52,11%				
INTERDISC: CIÊNC DA NATUREZA		54,60%	52,94%			
INTERDISC: CIÊNC SOCIAIS E HUMANAS			53,93%			
LETRAS	62,96%			48,56%	47,79%	
MATEMÁTICA	62,53%					
MEDICINA	11,56%					10,62%
MED VETERINÁRIA					22,64%	
NUTRIÇÃO					39,35%	
PEDAGOGIA	46,93%	42,51%	26,13%			
QUÍMICA				58,78%	59,88%	
EVASÃO GERAL (MÉDIA UFFS 51,30%)	56,29%	50,99%	55,94%	45,61%	41,84%	10,62%

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

Para analisar as principais divergências apuradas nos índices de evasão dos cursos da mesma graduação, foi realizada a análise comparativa dos dados visando à identificação de uma ou mais variáveis divergentes que possam ser indícios das razões que explicam a composição dos índices. Assim, comparam-se os cursos nos quesitos, turnos, ano de início da oferta de vagas e se há assimetria na distribuição das vagas por sexo, raça e idade.

Administração: ofertado em dois *campi*, Cerro Largo com 41,71% de evasão e Chapecó com 51,06% de evadidos do total de graduandos. Ao segregar os dados em busca de fatores não comuns aos dois *campi*, constata-se que, em Chapecó, o curso é ofertado nos períodos noturno e matutino, e as taxas de evasão são de 43,74% e 57,85%. Já em Cerro Largo, há apenas um turno ofertado, o matutino, que, em comparação com o de Chapecó, apresenta a taxa de evasão bem menor, 41,71% comparada com a taxa de Chapecó de 57,85%.

Tal fato é contrário à tendência geral identificada, na qual os cursos dos turnos matutino e noturno possuem taxas de evasão similares, isto é, 57,64% e 57,25%, respectivamente. O mesmo ocorre com a idade média, de modo geral, alunos mais velhos

tendem a evadir mais que alunos mais jovens. Entretanto, no caso de Chapecó, mesmo os alunos do turno matutino de administração serem mais jovens, 22,63 anos em média, que os do turno noturno, 23,70 anos em média, o índice de evasão é consideravelmente menor no noturno.

O que pode ser explicado pelo fato de acadêmicos que já atuam no mercado buscarem por vagas nas universidades ou aqueles jovens que querem se inserir na atuação de gerenciamento empresarial no futuro interessados por cursos de administração noturnos para conciliar atuação profissional e estudos, seja na continuidade de suas atividades, almejando promoções, ou mesmo conciliar estudo e estágio para nos novatos.

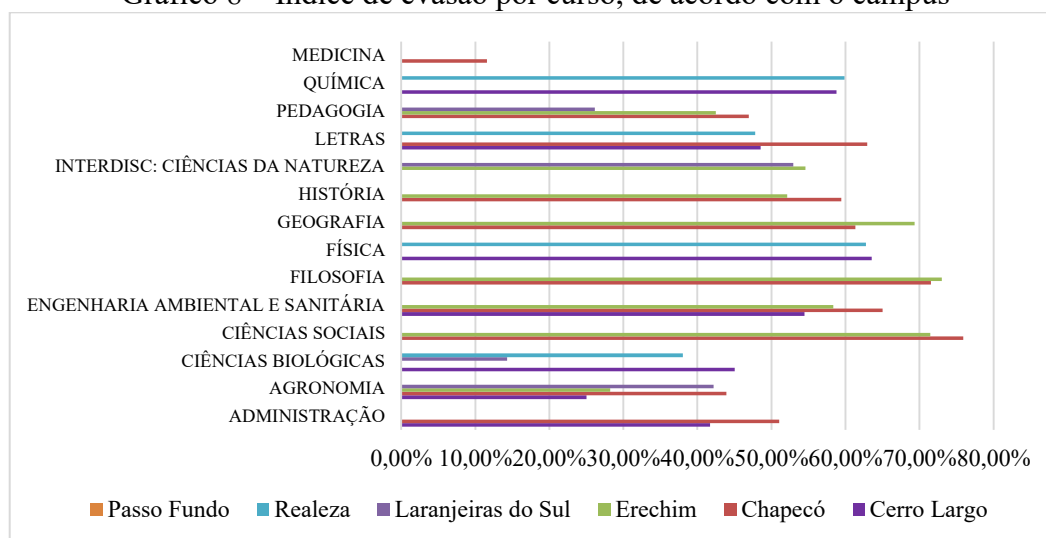
Agronomia: única graduação presente em quatro *campi*, todas são turno integral, começaram a ofertar as vagas a partir de 2010, baixa assimetria na distribuição das vagas por sexo, raça e idade. Com a abertura da turma de Agronomia – PRONERA, campus Erechim, em 2019, a taxa de evasão ficou em 6,25%, o que explica, em parte, a baixa taxa de evasão perante os demais. Entretanto, não houve uma divergência de dados que pudesse dar indícios das razões que a taxa de evasão do campus Cerro Largo é tão baixa diante de outros *campi*. Uma análise qualitativa, para analisar os projetos pedagógicos dos cursos, trocas de experiências entre os departamentos, pesquisa de opinião entre os acadêmicos, etc., pode auxiliar na identificação dos motivos que proporcionam um baixo índice de evasão do campus Cerro Largo – Agronomia.

Ciências Biológicas: a baixa taxa de evasão do campus de Laranjeira do Sul deve-se, em grande parte, ao início recente da oferta de vagas a partir de 2019. No decorrer dos anos, a taxa tende a aumentar e, só então, será possível realizar uma análise mais confiável. Os demais cursos nos *campi* de Cerro Largo e Realeza iniciaram suas atividades em 2010, o campus de Realeza apresenta menor índice de evasão em comparação com Cerro Largo, 38,02% frente a 45,05%. O principal fator que os diverge é o turno ofertado, enquanto em Cerro Largo é integral, em Realeza as aulas são no período noturno. Tal fato vai de encontro à tendência de cursos de turno integral terem menores índices de evasão que os noturnos. Interessante que, no caso de Cerro Largo, o curso de Agronomia também é integral e possui a menor taxa frente aos demais e, no caso em questão, o curso de Biologia, mesmo sendo integral, possui alta taxa de evasão comparado ao curso de Agronomia – Cerro Largo e Biologia, noturno, Realeza.

Pedagogia: ofertado em três *campi*, Chapecó, Erechim e Laranjeiras do Sul, as taxas de evasão de Chapecó e Erechim são similares, destoantes da taxa de Laranjeiras com 26,13%. A principal explicação que se identifica nos dados da pesquisa é o início da oferta de Laranjeiras começar apenas 2018, enquanto as demais, foi a partir de 2010.

Por fim, diante das divergências apontadas entre os indicadores médios da instituição e a análise comparativa entre curso da mesma área de conhecimento em diferentes *campi*, constata-se que os gestores podem cometer equívocos ao tomarem decisões pautadas apenas nas médias. Por isso, a importância de se compreender melhor o perfil, ou ainda, os perfis dos acadêmicos, de acordo com o campus e o curso, para que a execução das estratégias de retenção deste discente seja mais eficiente.

Gráfico 8 – Índice de evasão por curso, de acordo com o campus



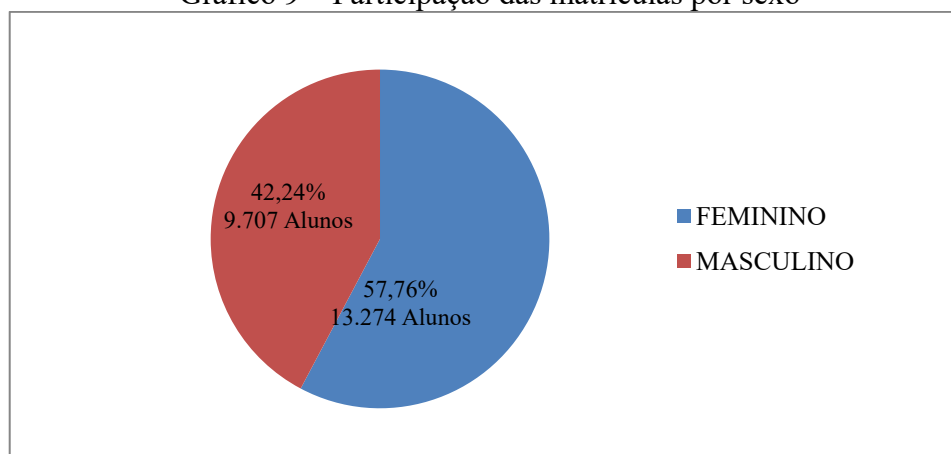
Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

5.4 PERFIL DO ALUNO EVADIDO EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS E ACADÊMICOS

A identificação do perfil do aluno evadido nos cursos de graduação da UFFS é fator importante aos gestores na definição e na execução de estratégias que visem à redução dos índices de evasão. Assim, este tópico se propõe a caracterizar esse perfil para que possa haver melhor compreensão desse sujeito e se tornar fonte de futuras decisões da instituição.

Ao classificar os alunos da graduação da UFFS, período 2010 a 2019, constata-se que as mulheres possuem a maior participação, com 57,76% ou 13.274 graduandos do total da instituição.

Gráfico 9 – Participação das matrículas por sexo



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

Os alunos do sexo feminino também representam a maioria dos alunos evadidos da instituição, com 55,26% de participação. Entretanto, ao se analisar o índice de evasão de 49,08%, verifica-se que esse percentual goza de taxa inferior ao percentual de homens, 54,33%, e, conseqüentemente, menor que a média geral da instituição, que é de 51,30%.

Tabela 6 – Índice de evasão, participação evadidos e total da UFFS por sexo

Sexo	% Alunos UFFS	% Alunos Evadidos UFFS	Índice de Evasão
FEMININO	57,76%	55,26%	49,08%
MASCULINO	42,24%	44,74%	54,33%
Média UFFS			51,30%

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

Pelos seis *campi* da universidade estarem localizados nos três estados da Região Sul do Brasil, a maioria dos graduandos, período 2010 a 2019, é proveniente do Sul, 96,61%. Os alunos do Estado de Santa Catarina compõem 41,07% do total, seguido por Rio Grande do Sul com 35,01% e Paraná com 20,53%.

Já no que se refere à idade dos alunos, a faixa etária dos graduandos da UFFS, período 2010 a 2019, varia de 16 a 76 anos completados ao final do ano de ingresso. Os alunos com 18 anos são a maioria, com 17,96% do total, seguidos pelos alunos de 19 e 20 anos, com 14,46% e 8,89%, respectivamente.

Agrupando os alunos por faixas etárias e adotando como critério o comportamento simétrico da taxa de evasão, pode-se constatar quatro grupos com características semelhantes:

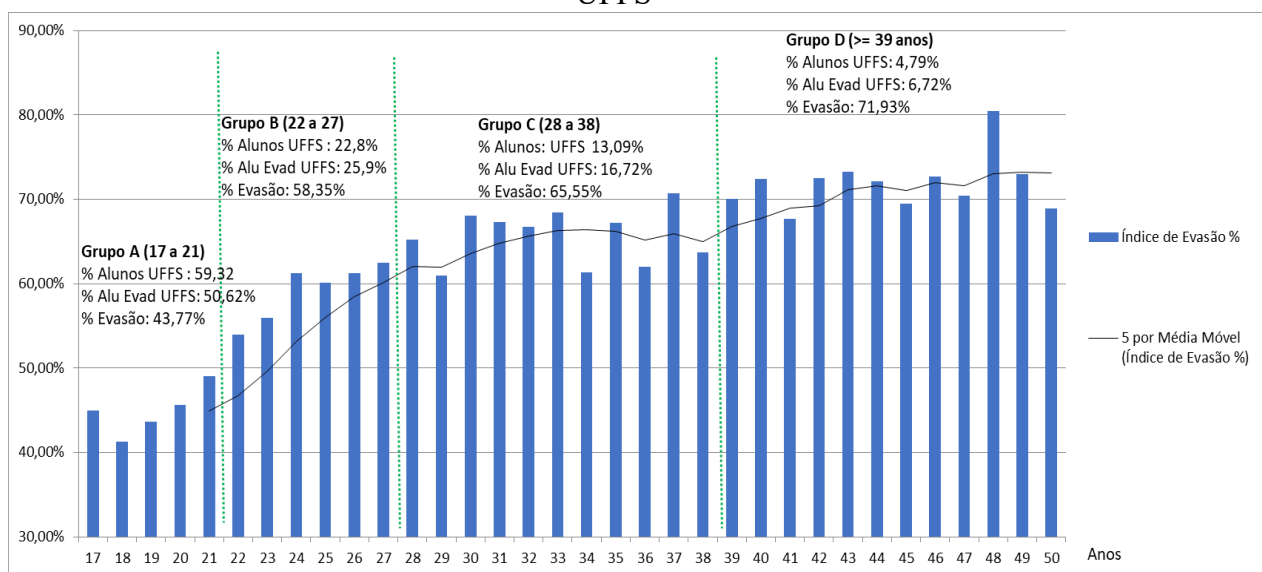
- Grupo A, dos 17 aos 21 anos, alunos ingressos jovens que representam 59,32% do total dos alunos e 50,62% do total de alunos evadidos da instituição. Esse grupo apresenta taxa de evasão de 43,77%, a menor em comparação com os demais grupos.

- Grupo B, dos 22 aos 27 anos, que representam 22,80% do total dos alunos e 25,93% do total de alunos evadidos da instituição. Esse grupo apresenta taxa de evasão de 58,35% frente a 51,30% da média geral da UFFS graduação, estando 13,74% acima da taxa média.

- Grupo C, dos 28 anos 38 anos, que representam 13,09% do total dos alunos e 16,72% do total de alunos evadidos da instituição. Esse grupo apresenta taxa de evasão de 65,55%, estando 27,77% acima da taxa média da instituição.

- Grupo D, 39 anos para mais, é o grupo mais vulnerável à evasão com 4,79% do total dos alunos, representa 6,72% dos evadidos no total com taxa de evasão de 71,93%, superior a 40,21% a média geral.

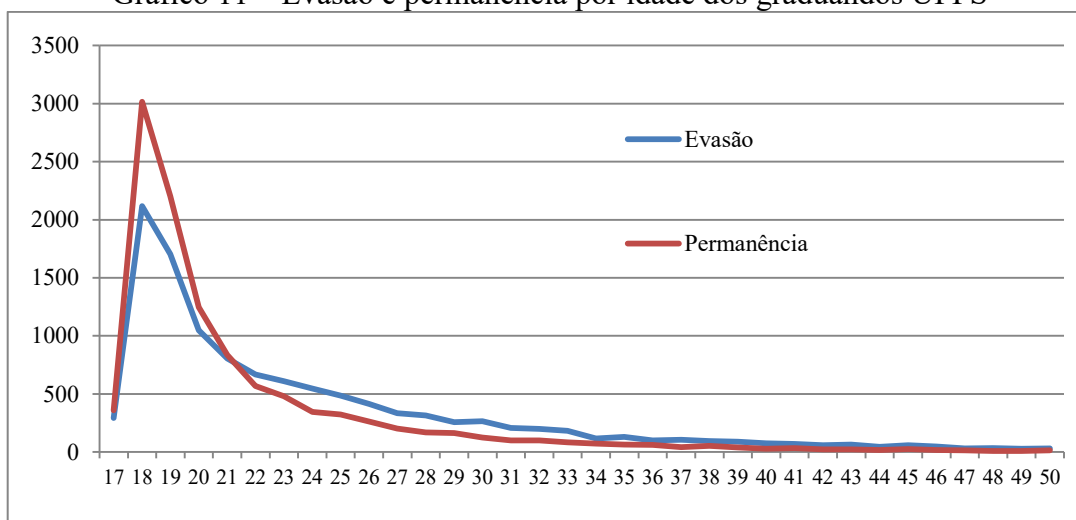
Gráfico 10 – Índice de evasão por idade do aluno completada ao final do ano de ingresso UFFS



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

Como mostra o gráfico a seguir, fica claro que os alunos da graduação com idade entre 17 a 21 anos, completados ao final do ano de ingresso, tendem a evadir menos durante seu período na instituição que os alunos que ingressam após os 22 anos de idade.

Gráfico 11 – Evasão e permanência por idade dos graduandos UFFS

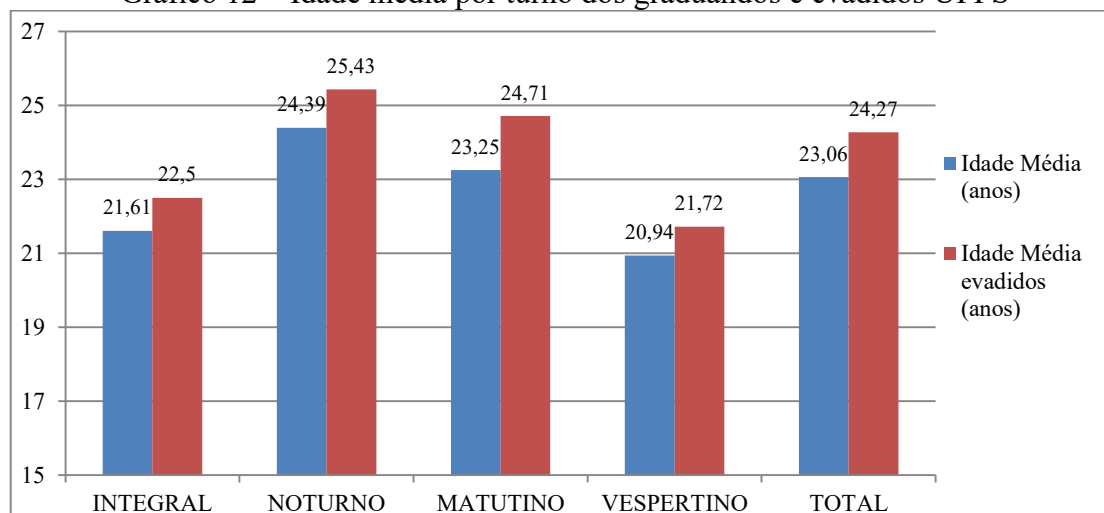


Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

Acima de 21 anos de idade, nenhuma outra idade tem uma taxa de permanência igual ou superior a 50%. Entretanto, por terem alta representatividade na população, os alunos com idade de 18 e 21 também, em termos absolutos, dispõem o maior quantitativo de evadidos.

Ao aferir a idade média dos alunos da graduação da instituição, período 2010 a 2019, se percebe que, em média, os graduandos da instituição possuem 23,06 anos e a dos evadidos é de 24,27 anos. Ao segregar os alunos por turnos, integral, matutino, vespertino e noturno, constata-se que o turno vespertino contém a menor idade média com 20,94 anos, bem como a dos evadidos com 21,72 anos. Como é de se esperar, os alunos do turno noturno, que normalmente optam pelas aulas noturnas para conciliar com as atividades profissionais, detêm a maior média etária dos turnos com 24,39 anos.

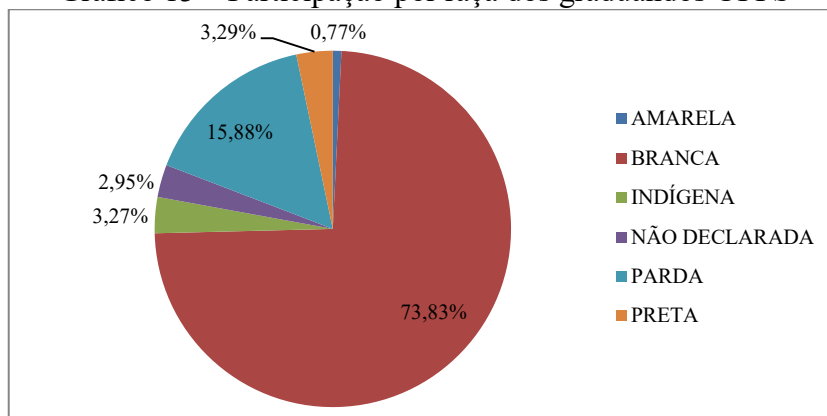
Gráfico 12 – Idade média por turno dos graduandos e evadidos UFFS



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

Na classificação por raça dos matriculados na graduação UFFS, período 2010 a 2019, os alunos da raça branca são predominantes com 73,83% da população, seguida dos declarados pardos com 15,88%.

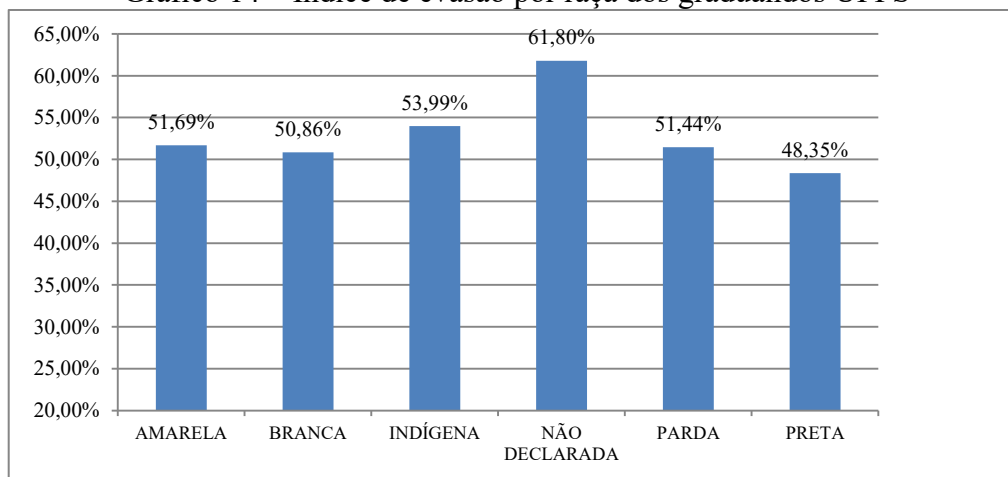
Gráfico 13 – Participação por raça dos graduandos UFFS



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

Não se pode afirmar que há forte influência da variável raça no comportamento da taxa de evasão, visto que as taxas de evasão por classe de raça são homogêneas com baixa variabilidade. Predominantemente, 73,83% dos graduandos da UFFS são da raça branca, valor condizente com a participação no total de evadidos de 73,20%, com taxa de evasão de 50,86% frente a 51,30% da evasão geral. O mesmo comportamento ocorre nas demais classes de raça, ressalva feita aos declarados de raça negra, que possuem a menor taxa de evasão de 48,35%, abaixo da média geral de 51,30%, mas por terem uma participação de 3,29% do total dos graduandos na UFFS, eles não exercem forte influência na taxa geral de evasão.

Gráfico 14 – Índice de evasão por raça dos graduandos UFFS



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

Outro fator que não interfere no índice de evasão é se o aluno é portador de necessidades especiais. Apenas 0,73% dos graduandos da UFFS são portadores de necessidades especiais e o mesmo percentual, 0,73%, é sua participação nos evadidos. Sendo sua taxa de evasão quase que idêntica à da média geral.

Nos últimos 20 anos, o Governo Federal tem adotado ações afirmativas de acesso ao ensino superior para categorias menos favorecidas, neste *rol*, a UFFS reserva vagas para alunos com renda bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa da família, além de reserva de vagas para estudantes que cursaram integralmente ou mesmo parcialmente em escolas públicas, bem como pela etnia e raça.

Para tanto, as modalidades de inscrição foram desenvolvidas a fim de garantir o acesso dos menos privilegiados. De 2010 a 2019, 51,44% das matrículas da graduação foram preenchidas por alunos que se enquadraram nas políticas afirmativas do estado. Tendo esse grupo uma taxa de evasão de 45,59%, abaixo da média geral da instituição de 51,30%.

A partir das oito principais modalidades de inscrição de acesso aos cursos de graduação da instituição, foi realizado o *ranking* de acordo com as taxas de evasão. A modalidade de inscrição a qual destina vagas a candidatos com renda bruta igual ou inferior a 1,5 salários mínimos por pessoa da família e que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (L1) possui a menor taxa de evasão com 42,93% e a participação de 18,61% no total das matrículas da UFFS, período 2010 a 2019.

Em segundo lugar no *ranking* de evasão por modalidade de inscrição da graduação, aparecem os candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas e que não precisam comprovar renda (L5), com índice de evasão de 45,38% e participação de 22,67% no total das matrículas da instituição.

E na terceira colocação, os candidatos da modalidade de inscrição que se autodeclararam preto(a), pardo(a) ou indígena, com renda bruta igual ou inferior a 1,5 salários mínimos por pessoa da família e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (L2), com taxa de evasão de 48,57% e participação de 3,82% no total das matrículas da graduação UFFS.

Na última posição do *ranking*, com uma taxa de evasão de 63,98%, os candidatos que tenham cursado parcialmente o Ensino Médio em escola pública (pelo menos um ano com aprovação) ou em escolas de direito privado sem fins lucrativos (A1).

Há uma singularidade nas quatro primeiras colocadas no *ranking* de evasão, todas são destinadas a alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Sendo a

variável na política afirmativa da instituição que apresenta os melhores índices de permanência do aluno da graduação. Já as vagas destinadas aos acadêmicos de baixa renda⁴ estão nas primeiras e terceiras posições, e, por fim, da terceira até a sexta posição estão as vagas destinadas de acordo com a origem étnica do candidato.

Cabe destacar as matrículas efetuadas na modalidade de Ampla Concorrência (AC), visto que apresentam a maior participação entre os ingressos da graduação com 47,10%, entretanto, possuem índice de evasão acima da média geral da UFFS com 57,69%.

Essas informações são importantes para a avaliação da política de cotas elaborada pelo Governo Federal e executada pela UFFS. Ao reconhecer que os ingressos de cotas possuem menores taxas de evasão que os provenientes de ampla concorrência⁵, pode-se afirmar que a política afirmativa implantada tem obtido relativo sucesso. Sucesso este que é fomentar oportunidades aos desiguais e elevar os índices de graduados. Visto que os cotistas tendem a permanecer e concluir seus estudos, seja por terem menos opções ou oportunidades que os não cotistas, ou por outros motivos.

Ademais, também se pode avaliar que entre as três principais linhas de ações afirmativas, isto é: a) candidatos que cursaram integralmente ensino médio em escolas públicas; b) candidatos de baixa renda⁶; e c) candidatos por raça, etnia; a primeira é a que possui as menores taxas de evasão, ocupando da primeira à quarta posição no *ranking*. Em seguida, candidatos de baixa renda, os quais ocupam as primeiras e terceiras posições no *ranking* de menor evasão. E, por fim, as cotas raciais que ocupam da quarta à oitava posição no *ranking*.

Tal entendimento pode servir, em futuras tomadas de decisões dos gestores universitários, no fortalecimento de linhas de ações afirmativas que tendem a diminuir os índices de evasão da UFFS. No caso em questão, a priorização das cotas destinadas aos candidatos de Ensino Médio, integralmente cursado em escolas públicas, e os de baixa renda, independentemente da raça.

Quadro 2 – *Ranking* dos índices de evasão de acordo com a modalidade de inscrição UFFS

<i>Ranking</i>	Índice de Evasão	% Aluno UFFS	Modalidade de Inscrição	Ensino Médio em Escola Pública	Baixa Renda	Etnia
1º	42,93%	18,61%	L1 – Candidato(a) com renda bruta igual ou inferior a 1,5 salários mínimos por pessoa da família e que tenha cursado	X	X	

⁴ Alunos com renda bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa da família

⁵ Modalidade de inscrição.

⁶ Com renda bruta igual ou inferior a 1,5 salários mínimos por pessoa da família.

Ranking	Índice de Evasão	% Aluno UFFS	Modalidade de Inscrição	Ensino Médio em Escola Pública	Baixa Renda	Etnia
			integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.			
2º	45,38%	22,67%	L5 – Candidato(a) que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (não precisa comprovar renda).	X		
3º	48,57%	3,82%	L2 – Candidato(a) autodeclarado(a) preto(a), pardo(a) ou indígena, com renda bruta igual ou inferior a 1,5 salários mínimos por pessoa da família e que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.	X	X	X
4º	50,00%	4,51%	L6 - Candidato(a) autodeclarado(a) preto(a), pardo(a) ou indígena que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (não precisa comprovar renda).	X		X
5º	50,54%	0,81%	PROHAITI - Programa de colaboração internacional para formação de graduandos estrangeiros apresenta taxa de evasão abaixo da média geral.			X
6º	54,20%	1,03%	PIN – Exclusivo para candidatos indígenas.			X
7º	57,69%	47,10%	AC – Ampla concorrência (independente de onde tenha cursado o Ensino Médio, da renda familiar, da raça/cor ou deficiência).			
8º	63,98%	1,04%	A1 – Candidato(a) que tenha cursado parcialmente o Ensino Médio em escola pública (pelo menos um ano com aprovação) ou em escolas de direito privado sem fins lucrativos.	X		

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

Dando sequência à análise das ações afirmativas, ao se calcular o índice de evasão segregando matriculados na graduação que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas e aqueles que estudaram, parcialmente ou integralmente, em escolas privadas, constata-se que os graduandos oriundos de escolas públicas detêm menor taxa de evasão 50,64% em relação aos que não cursaram integralmente Ensino Médio em escolas públicas com 58,79%.

Não obstante, mesmo o montante de alunos evadidos da UFFS ser de maioria ex-alunos de escolas públicas, Ensino Médio, esse fato deve-se por eles representarem quase 92% da população de graduandos da instituição.

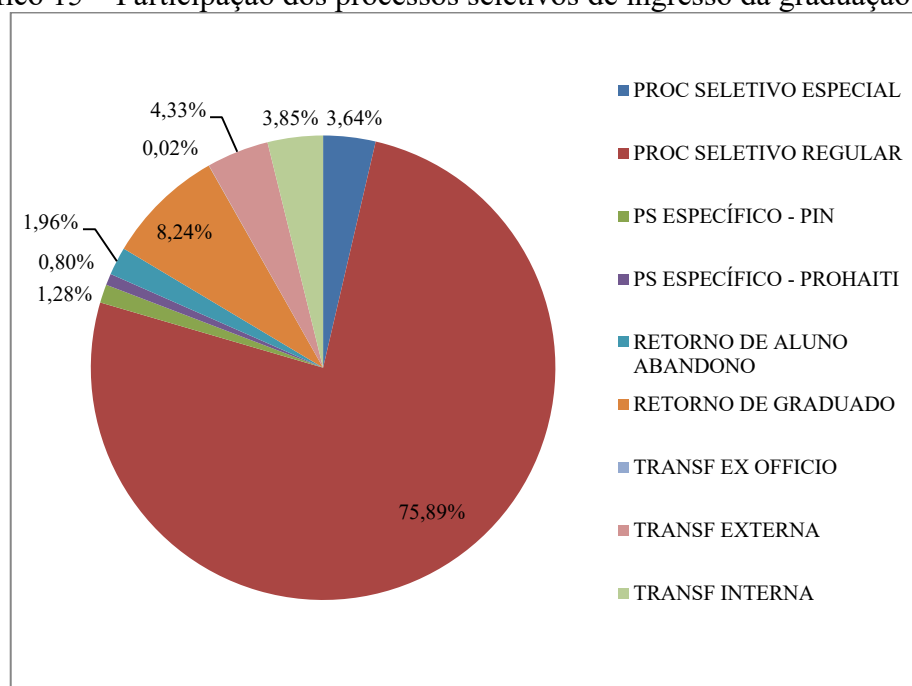
Tabela 7 – Índice de evasão Ensino Médio cursado em escolas públicas

Ensino Médio cursado em Escolas Públicas?	Índice de Evasão	% Alunos da UFFS	% Alunos evadidos UFFS
NÃO	58,79%	8,10%	9,28%
SIM	50,64%	91,90%	90,72%

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

Ao se averiguar a participação dos processos seletivos no ingresso dos alunos da graduação junto à instituição, classificados em 06 (seis) categorias, processo seletivo: regular, especial, indígena (PIN), alunos de nacionalidade haitiana - PROHAITI, bem como o retorno de graduado e do aluno de abandono, além das transferências, seja por *ex officio*, interna e externa. Pode-se constatar que a maioria dos ingressantes da graduação na UFFS é proveniente do processo seletivo regular com 75,89% de participação. O retorno de graduados aparece com a segunda maior participação, 8,24%, seguidos por transferência externa, PIN e processo seletivo especial, 4,33%, 3,85% e 3,64%, respectivamente.

Gráfico 15 – Participação dos processos seletivos de ingresso da graduação UFFS

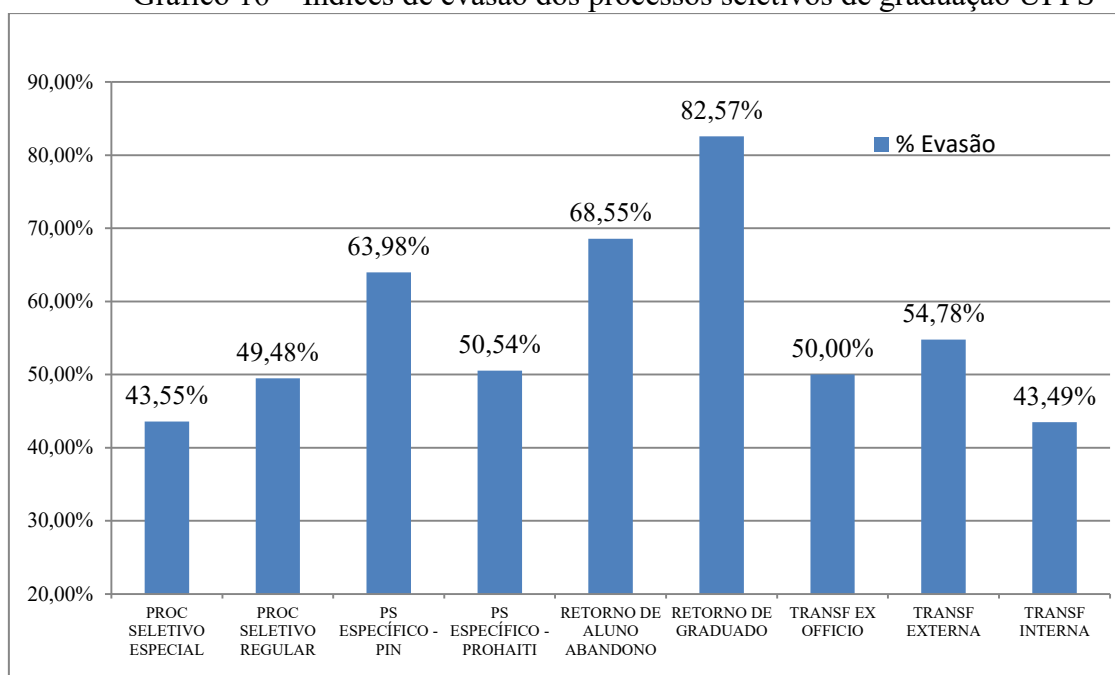


Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

E ao se analisar os índices de evasão por processos seletivos, pode-se notar que o pior índice de evasão é do aluno graduado que solicita retorno à graduação com 82,57%. Outro fator que gera alta taxa de evasão é o retorno à graduação do aluno que anteriormente evadiu da instituição por abandono de curso com 68,55%.

O menor índice de evasão é do aluno que solicita transferência interna de curso com 43,49%. Como demonstrado, majoritariamente, os ingressos na graduação são de jovens entre 17 a 21 anos, os quais, muitas vezes, sem o suficiente conhecimento e sem a maturidade das expectativas universitárias, têm que escolher um curso. E, frequentemente, no decorrer da vida acadêmica, são os que identificam a necessidade de mudança de curso.

Gráfico 16 – Índices de evasão dos processos seletivos de graduação UFFS



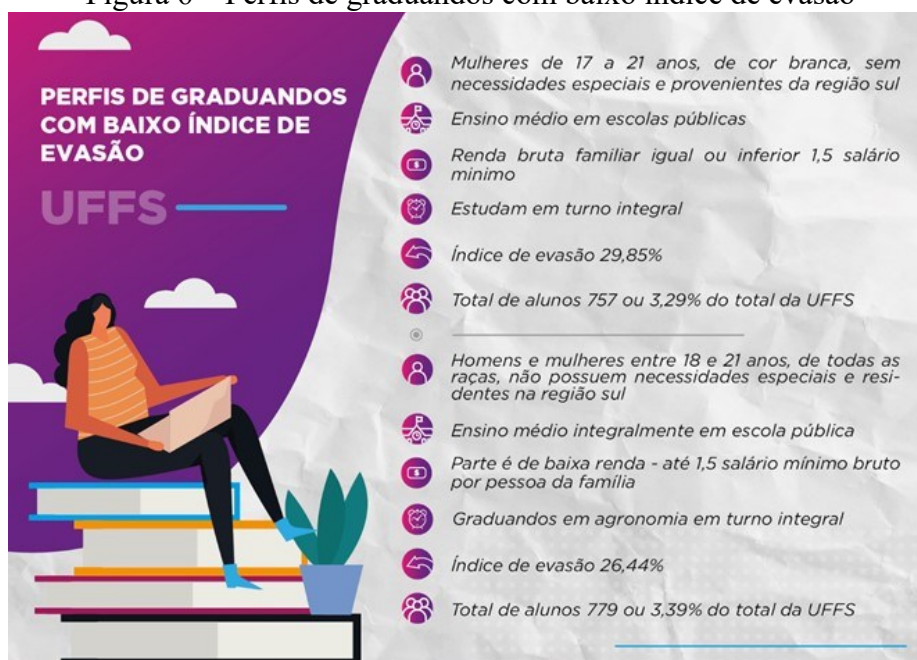
Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

Ao longo desta análise descritiva de dados, mais de 20 indicadores foram apresentados a fim de atender aos objetivos específicos deste trabalho. E, nessa trajetória analítica, pode-se compreender a complexidade e a variabilidade dos perfis dos alunos. Mesmo que os indicadores apontem uma média institucional, é possível depreender, ao analisar aspectos mais específicos, como o caso da análise comparativa de cursos da mesma área de conhecimento em *campi* diversos, que há situações específicas e diferentes perfis de acadêmicos. E, por isso, a importância de identificá-los para que, assim, haja uma melhor compreensão dos seus anseios institucionais, bem como das razões que ensejam suas evasões e, conseqüentemente, se tenha maior segurança nas medidas necessárias a serem implementadas pela instituição para a retenção e a conclusão dos estudos desses alunos.

Diante do exposto, sugere-se a UFFS que identifique perfis de alunos com alta e baixa taxa de evasão, a fim de atuar de forma mais assertiva no combate à evasão universitária.

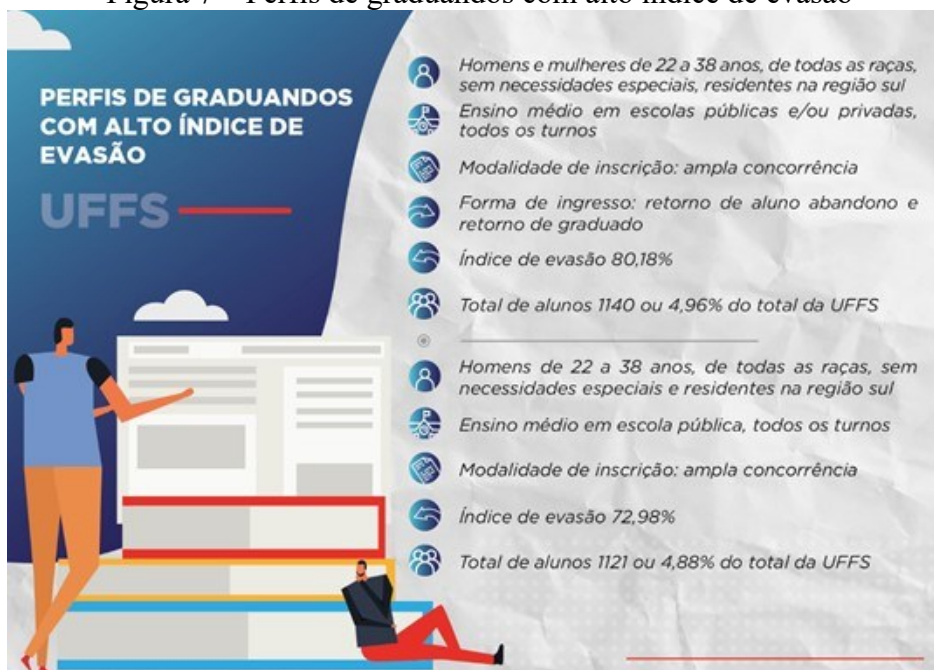
A seguir, foram identificados quatro perfis de alunos, dois com alta taxa de evasão e os outros dois com baixa taxa de evasão. Vale destacar que os perfis a serem analisados não esgotam todos os que há na UFFS. Estudos futuros serão necessários para que se continue a categorizar e a especificar os perfis acadêmicos.

Figura 6 – Perfis de graduandos com baixo índice de evasão



Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

Figura 7 – Perfis de graduandos com alto índice de evasão



Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação a partir dos dados do Sistema institucional da UFFS

A iniciar pelos perfis de alunos com baixos índices de evasão, constata-se que ambos têm seus alunos provenientes de ensino médio cursado integralmente em escolas públicas. A raça é fator que não interfere, sendo os dois perfis de múltiplas raças. Ademais, ambos os perfis são de alunos de baixa renda que estudam em turno integral. São todos jovens, entre 17 a 21 anos, e as taxas de evasão são inferiores a 30%. Somados, totalizam 1.536 alunos, representando 6,68% do total de alunos da graduação UFFS.

Já os dois perfis com alto índice de evasão têm em comum a faixa etária, de 22 a 38 anos, são de todas as raças, não são cotistas de baixa renda, se inscreveram no processo seletivo na modalidade de ampla concorrência, a maioria cursou Ensino Médio em escolas públicas e são de todos os turnos.

O primeiro perfil se restringe apenas aos alunos que abandonaram curso anteriormente e decidem retornar aos estudos – retorno de aluno abandono; e o retorno à graduação de alunos que já são graduados – retorno de graduado. Esse perfil apresenta mais de 80% de taxa de evasão, são alunos que conhecem a dinâmica da vida universitária e, muitas vezes, da própria instituição UFFS. Teoricamente, sabem melhor o que os espera, sejam desafios ou desânimos. Mesmo assim, há outros fatores que os levam a desistir novamente da graduação e a terem um dos maiores índices de evasão da UFFS. Os dados presentes nesta pesquisa, majoritariamente de natureza quantitativa, não estão aptos a esclarecer as razões que provocam a evasão desse perfil. Tal limitação poderá ser superada mediante uma análise qualitativa, presente em pesquisa de opinião, em formulários de cancelamento de matrículas, etc. Ademais, esse perfil é representativo na população universitária com 4,96% de participação sobre o total.

Já o segundo perfil detém uma menor taxa de evasão em relação ao primeiro do infográfico, com 72,98%. Lembrando que a média geral de evasão da UFFS é de 51,30%. Esse perfil é amplo, não tão específico quanto o anterior, composto de homens de 22 a 38 anos, de todos os turnos.

Por fim, os quatro perfis, ora analisados, não almejam contemplar todas as classes de acadêmicos da UFFS e seus perfis de evasão ou de permanência nos estudos. Em estudos futuros, o aprofundamento dessa questão será de grande valia para a instituição nas ações que adotará.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral caracterizar o fenômeno da evasão nos cursos de graduação da UFFS no período de 2010 a 2019, e seu alcance foi realizado por meio do recebimento do relatório do SGA, repassado pela PROGRAD. O relatório teve como realidade os cursos de graduação até 9 de abril de 2020, por esse motivo, a pesquisa não possui caráter definitivo, haja vista que o fenômeno da evasão é dinâmico e constante.

O objetivo geral para ser alcançado foi desdobrado em quatro objetivos específicos: a) quantificar os índices de evasão nos cursos de graduação da UFFS; b) classificar os cursos de graduação que apresentam o maior índice de evasão; c) apontar os diferentes índices de evasão entre cursos de mesma área de conhecimento nos diferentes *campi* da universidade; e d) identificar o perfil do aluno evadido nos cursos de graduação da universidade quanto a aspectos sociodemográficos e acadêmicos.

Com a definição dos objetivos da pesquisa, foi realizado o referencial teórico subdividido em duas partes: a primeira, a concepção da política pública; e, a segunda, os programas avaliativos do ensino superior, a concepção da evasão e as causas da evasão.

A partir dos dados disponibilizados pela UFFS, oriundos do SGA, passou-se a alcançar os objetivos da pesquisa, pelos quais foi possível quantificar o índice de evasão médio geral da UFFS de 51,30%. Ao estratificar os evadidos ao longo de 2010 a 2019, constatou-se que apenas 8,36% do total tiveram evasão de curso e não da instituição, tendo em vista que solicitaram transferência interna e permaneceram na instituição cursando outra graduação.

Outra informação relevante para que haja uma ação corretiva por parte da instituição é a de que os alunos desistentes representam 18,31% do total de evadidos, isto é, alunos que evadem da instituição sem que tenham expostos os motivos que ensejaram sua desistência, seja mediante o preenchimento de formulário que identifique as possíveis razões, como: não identificação com o curso, dificuldades em conciliar os horários do trabalho com o horário do curso, dificuldades financeiras, problemas familiares, não adaptação à cidade, problemas de saúde, mudança de endereço, dificuldades com o transporte, viagem, ingresso em outra IES pública, ingresso em IES privada (com bolsa PROUNI), ingresso em IES privada (sem bolsa PROUNI), ingresso em outro curso na UFFS, não adaptação à UFFS, não obtenção de bolsa de estudo, iniciação científica ou monitoria, opção por um curso de menor duração, problemas de relacionamento interpessoal e outros.

O segundo objetivo pretendeu classificar os cursos de graduação que apresentam o maior índice de evasão, frisa-se que os índices de classificação são parciais, o que pondera a análise realizada, mas apresenta o cenário vigente na UFFS. Também foi elaborado um *ranking* de evasão por curso de graduação da UFFS, no qual pôde-se identificar que dos 10 cursos de graduação com maior número de matrículas no período estudado, apenas quatro estão abaixo do índice de evasão geral da UFFS, o que denota a tendência da instituição em ofertar maior quantidade de vagas a cursos com maior tendência à evasão.

Foi destaque no *ranking* o curso de Agronomia por congregar grande participação de matriculados com baixa taxa de evasão, único presente em quatro *campi*, tendo a maior participação das matrículas com 11,07% (1ª posição) do total da UFFS, atrelado a um baixo índice de evasão de 34,57% (4ª posição), o que reafirma a vocação agrícola, agroindustrial interiorana da Região Sul do país e sua demanda pelos discentes.

Três grupos de áreas de conhecimento foram destacados, as graduações da área da saúde, da licenciatura e da engenharia. Apresentando menor taxa de evasão as graduações da saúde com 25,96%, em contraste com as áreas de licenciatura, com 57,80%, e de engenharia, com 63,76%. Ademais as graduações de licenciatura abrangem quase 47% do total das matrículas da graduação da UFFS.

E, por fim, ao se analisar as taxas de evasão por turnos, pôde-se constatar que os alunos matriculados no turno integral possuem a menor taxa de evasão com 42,14%, enquanto os demais turnos possuem taxas muito similares.

O terceiro objetivo apresentou os diferentes índices de evasão entre cursos de mesma área de conhecimento nos diferentes *campi* da universidade. Após os cálculos, nos cursos que apresentaram índices de evasão com significativa divergência entre os da mesma área foram realizadas análises comparativas dos dados visando à identificação de uma ou mais variáveis divergentes que possam ser indícios das razões que explicam a composição dos índices. Assim, compararam-se os cursos nos quesitos turnos, ano de início da oferta de vagas e se havia assimetria na distribuição das vagas por sexo, raça e idade.

A conclusão do estudo foi que, diante das divergências apontadas entre os indicadores médios da instituição e a análise comparativa entre os cursos da mesma área de conhecimento em diferentes *campi*, os gestores podem cometer equívocos ao tomarem decisões pautadas apenas nas médias. Por isso, a importância de se compreender melhor o perfil, ou melhor, os perfis dos acadêmicos de acordo com o campus e o curso, para que a execução das estratégias de retenção desse discente seja mais eficiente.

Não obstante, o trabalho comparou as taxas de evasão por campus, pelas quais foi possível identificar que os dados do estudo não são conclusivos em estabelecer se as divergências das taxas de evasão por campus estão relacionadas à estrutura e aos aspectos específicos e internos do campus. Pelo contrário, foram demonstrados indícios de que as taxas de evasão por campus têm maior sensibilidade com relação aos cursos de graduação ofertados. Para melhor compreensão do assunto, faz-se necessário a realização de estudos qualitativos, por exemplo, pesquisa de satisfação junto aos acadêmicos, aplicação de formulários de cancelamento de matrícula, para, assim, o evadido expor as razões que o levaram à evasão, etc.

O último objetivo, que é identificar o perfil do aluno evadido nos cursos de graduação da universidade quanto aos aspectos sociodemográficos e acadêmicos, apontou que o sexo feminino é superior ao masculino ao ingressar na UFFS e que, dos alunos ingressantes, a maioria é proveniente da Região Sul.

Para identificar singularidades, os alunos evadidos foram agrupados em quatro grupos por faixa etária, cada qual com suas particularidades que requerem ações específicas no combate à evasão.

Também foram calculados os índices de evasão de acordo com a modalidade de inscrição de acesso aos cursos de graduação da instituição, bem como foi criado um *ranking*, no qual foi possível identificar que as vagas das cotas destinadas a candidatos de baixa renda⁷ e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (L1) possuem a menor taxa de evasão com 42,93%.

Ao identificar que os ingressos provenientes de cotas possuem menores taxas de evasão que os de ampla concorrência⁸, pôde-se concluir que a política afirmativa implantada tem obtido relativo sucesso, isto é, ao fomentar oportunidades aos desiguais e elevar os índices de graduação da UFFS, a IES está contribuindo com a sociedade.

E, por fim, em decorrência da complexidade e da pluralidade de perfis dos discentes, o estudo sugeriu à UFFS a identificação de perfis com alta e baixa taxa de evasão, a iniciar pelos quatro exemplos propostos pelo trabalho. Tal sugestão pretende caracterizar e materializar os perfis, a fim de adotar medidas institucionais mais eficientes de acordo com as especificidades de cada perfil.

Não há dúvidas de que a pesquisa não se dá por esgotada, o tema é fascinante, haja vista o fenômeno da evasão apresentar diversas formas, dimensões, interações e causas. A

⁷ Com renda bruta igual ou inferior a 1,5 salários mínimos por pessoa da família.

⁸ Modalidade de inscrição.

presente dissertação buscou responder ao problema e aos seus objetivos, porém, ao longo da pesquisa, questões que não eram o alvo da pesquisa foram levantadas. A pesquisa se propôs a realizar uma análise quantitativa dos dados da evasão, mas, por si só, não é suficiente para a compreensão e a definição de ações de combate à evasão. Portanto, acredita-se ser necessário que novas pesquisas sejam realizadas, buscando responder às questões que esta pesquisa não conseguiu responder, muitas de ordem qualitativa, como identificar com alunos e docentes por meio de suas opiniões, sugestões e dificuldades, programas e políticas para o enfrentamento do fenômeno da evasão.

Acredita-se, ainda, que esta pesquisa traz uma grande contribuição para um diagnóstico da evasão universitária na UFFS, inspirando novos estudos acadêmicos e técnicos para nortear as pesquisas do fenômeno complexo da evasão que não é exclusivo do ensino superior brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. 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**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 7 jan. 2019.

BAGGI, C. A. D. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional do ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 16, n. 2, 355-374, julho, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos. **Evasão e avaliação institucional**: uma discussão bibliográfica. 2010. 80 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/653>. Acesso em: 12 jan. 2020.

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. Florianópolis, 2004. 203p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94131/278671.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa segundo abordagem fenomenológica. In: BORBA, C.; ARAUJO, L. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01/02/2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. **Documento Básico – Avaliação das Universidades Brasileiras**: uma proposta nacional da Comissão Nacional de Avaliação, 1993. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL/MEC/INEP. **Microdados do Provão 2003**. Exame Nacional de Curso da Educação Superior (ENC). 2006. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enc/2003/Dados_ENC_2003.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

- BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 5, ago. 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000200002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2020.
- CABELLO, Andrea Fellippe *et al.* **Evasão no Ensino Superior: qual metodologia adotar?** Uma análise sobre o efeito de diferentes metodologias para a identificação dos índices de evasão no ensino superior brasileiro. [2018]. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/191468/101_00150.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 1º fev. 2020.
- CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas Públicas**. Brasília: Enap, 2018. 151p. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3332/1/Livro_Formula%20de%20pol%20adticas%20p%20bablicas.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.
- CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 2008. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1891/1/2008_ClaudeteBatistaCardoso.pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.
- CISLAGUI, Renato. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. 2008. 273 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da UFSC, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Renato-Cislaghi.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- COBB, R. W.; ELDER, C. D. **Participation in American politics: the dynamics of agenda-building**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1983.
- COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, [S.l.], v. 37, n. 5, set-out. 2003. Disponível em: http://app.ebape.fgv.br/comum/arq/Costa_castanha.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.
- CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira *et al.* **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n.116, p.245-262, julho, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- DETONI, Dirceu João. Um estudo sobre a evasão no Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Erechim. 2015. 76f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Ciências Sociais, Erechim, RS. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/481/1/DETONI.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1.223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 2 mar. 2020.
- DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 41, n. 144, p. 770-89, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DOSTOIEVSKI, Fiódor. **Os irmãos Karamázov**. São Paulo: Editora 34, [1865], 2012. 2 v. 888p.

DYE, T. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

FAVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir**: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. 2006. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14846/000669958.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jan. 2020.

FIALHO, Mônica Maria Lima. **Evasão no ensino superior privado**: um estudo de caso na Faculdade Santo Agostinho. 2008. 56p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Economia, CAEN, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6794>. Acesso em: 8 jan. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GAIOSO, Natália Pacheco de Lacerda. **A evasão discente na educação superior no Brasil**: na perspectiva de alunos e dirigentes. 2005. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília DF, 2005.

GERBA, Raphael Thiago. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. 2014. 149 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Socioeconômico. Programa de Pós-graduação. Mestrado em Administração Universitária, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128624/330813.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1º fev. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 171p.

GRUPEPU – GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO POPULAR. **Relatório Evasão nos cursos de Graduação da UFFS**. 2014. 71p.

HEIDEMANN, Francisco Gabriel, SALM, José Francisco (org.), **Políticas públicas e desenvolvimento**. Brasília: Editora da UnB, 2009.

HEIDMANN, Francisco. **Políticas Públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. 3. ed. Francisco G. Heidmann e José Francisco Salm, organizadores; Tomás de Aquino Guimarães, apresentação. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014. 347 p.

HOTZA, Maria Aparecida Silveira. **O abandono nos cursos de graduação da UFSC em 1997**: a percepção dos alunos-abandono. 2000. 94p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2000. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79172/174547.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 fev. 2020.

IASULAITIS, Sylvia *et al.* Interatividade de ciclo de políticas públicas no Orçamento Participativo Digital: uma análise internacional. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 6, nov.-dec. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220180272>. Acesso em: 16 fev. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico censo da educação superior 2008: dados preliminares**. Brasília, 2009. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf.
Acesso em: 3 mar. 2020.

KUBA, Cristina Missao Borille. **Avaliação da extensão: recomendações de alternativas a partir de uma abordagem racionalista**. 2018. 203p. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis, 2018. Disponível em:
<http://tede.ufsc.br/teses/PPAU0183-D.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, [S.l.], v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n48/a06v21n48.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LOBO, Maria Beatriz C. Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**, [S.l.], n. 25, dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/public/arquivos/publicacoes/Cadernos25.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

LUFT, Isabel Cristina Miorando. **Do PAIUB ao SINAES: aproximações entre as políticas públicas de avaliação superior**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2128/1/LUFT.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, [S.l.], v. 17, (suplemento 3), 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MARTINS, C. R. **Psicologia do comportamento vocacional**. São Paulo: EPU; EDUSP, 1977. 142 p.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Centauro, 2005.

NIEROTKA, Rosileia Lucia. **Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul**. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Santa Catarina, 2015. Disponível em:
<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/719/1/NIEROTKA%2c%20Rosileia.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, p. 103-147, 2007. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000700008. Acesso em: 2 mar. 2020.

OLIVEN, Arabela Campos. **A educação Superior no Brasil**. Maria Susana Arrosa Soares, coordenadora. Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC, Caracas. Porto Alegre: Unesco, 2002. Disponível em:
<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ONUSIC, Luciana M. **A qualidade de serviços de ensino superior: o caso de uma instituição de ensino público**. 2009. 161 f. Tese (Doutorado) – Departamento de

- Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/louse/Downloads/tese_luciana_onusic2009.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.
- ORLOWSKI, Rosemari Fatima. *Gestão da Política de Assistência Estudantil: uma análise a partir da evasão nos cursos de graduação da UFFS Campus Chapecó*. 2018. 97f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Administração, Chapecó, SC. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2789> Acesso em: 18 dez. 2019.
- PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. *Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do Sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento*. 2010. 289p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94131>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- PALAVEZZINI, Juliana. **Os programas de assistência estudantil do ensino superior no Brasil: a experiência da UTFPR**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/892>. Acesso em: 2 fev. 2020.
- PALHARINI, Francisco de Assis. *Elementos para a compreensão do fenômeno da evasão na UFF*. **Avaliação**, [S.l.], v. 9, n.2, p. 51-80. 2004. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1268/1258>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- PAREDES, Alberto Sánchez. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. [S.l.]: NUPES, 1994. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9406.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.
- PEREIRA, Fernanda Cristina Barbosa. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense**. 2003. 172p. Tese (Doutorado) – Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/86403/198634.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 fev. 2020.
- POLIT, D. F.; BECK, C. T. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática da enfermagem**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- RECKTENVALD, Marcelo. **Política de permanência em uma universidade pública popular: Compreendendo os clamores de acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica**. 2017. 454 p. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PCAD1040-T.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- RISTOFF, Dilvo Ivo. **Universidade em foco: reflexões sobre educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999. 239p.
- RISTOFF, Dilvo. *O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação*. **Avaliação**, Campinas; Sorocoba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.
- RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Atlas, 2010.
- ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração: guia para estágios, trabalho de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 336p.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro**. São Paulo: NUPES, 1991. (Documento de Trabalho, v. 8, p. 91)

SANTOS, Fabrício Fernando Foganhole; NORONHA, Adriana Backx. Estudo do perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - Campus Ribeirão Preto. *In: V SEMEAD*. Junho de 2001. **Anais [...]**, junho de 2001. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/5semead/Ensino/Estudo%20do%20perfil%20dos%20alunos.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: conceitos, casos práticos, questões de concursos. *In: SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de Souza; PIRES, Valdecir (org.). Políticas Públicas: conceitos, casos práticos, questões de concursos* 3. ed. São Paulo, SO: Cengage Learning, 2019. 272p.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e *et al.*. A evasão no ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 37, n.132, p.641-659, set.-dez.2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SILVA, Allan Gustavo Freire da *et al.* A relação entre o Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25-42, jan.-abr. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/debates/article/view/72132/41081>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SILVA, Fernanda Cristina da. **Gestão da Evasão na EAD: modelo estatístico preditivo para os cursos de graduação à distância da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2017. 137p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179913/347995.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1º jan. 2020.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: http://antares.ucpel.tche.br/mps/dissertacoes/Mestrado/2012/Disserta%E7%E3o_MiriamSilveira.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVÉRIO, Valter Robério. Sons Negros com ruídos brancos. *In: ABONG. Racismo no Brasil*. São Paulo: Petrópolis, 2002.

SJÖBLOM, G. Problemi e soluzioni in politica. **Rivista Italiana di Scienza Politica**, [S.l.], v. 14, n.1, p. 41-85, 1985.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH 39: 11-24. 2003.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul.-dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 20 abr. 2020.

TINTO, Vicent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recente research. **Rewiew of Education Research**, winter, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

UFFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Apresentação Institucional**. 2019a. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/diretoria-de-comunicacao/repositorio-dicom/apresentacao-institucional>. Acesso em: 1º fev. 2020.

UFFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Matriz Andifes é apresentada para comunidade acadêmica da UFFS**. 2017. Disponível em: https://www-mgm.uffs.edu.br/institucional/reitoria/diretoria_de_comunicacao_social/noticias/matriz-andifes-e-apresentada-para-comunidade-academica-da-uffs_. Acesso em: 15 dez. 2019.

UFFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Relatório de gestão 2009-2019**. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2019b. 136p.

UFFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Relatório evasão nos cursos de graduação da UFFS**. Grupo de Pesquisa em Educação Popular – GRUPEPU. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Edição 2014.

UFFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **UFFS 10 anos: sobre números, histórias e impactos**. 2020. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/noticias/uffs-10-anos-sobre-numeros-historias-e-impactos>. Acesso em: 15 mar. 2020.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

VINHAIS, Henrique Eduardo Ferreira. **Estudo sobre o impacto da expansão das universidades federais no Brasil**. 2013, 234 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-20012014-152929/publico/HenriqueEduardoFerreiraVinhaisVC.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

WU, Xun *et al.* **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Traduzido por Ricardo Avelar de Souza. Brasília: ENAP, 2014. 160p. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2555/1/Guia%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20Gerenciando%20Processos.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

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