



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

Lilian Wrzesinski Simon

**NÃO É CHEGADA A HORA DE DIZER ADEUS:  
UM MODELO DE GESTÃO PARA A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR**

Florianópolis  
2022

Lilian Wrzesinski Simon

**NÃO É CHEGADA A HORA DE DIZER ADEUS:  
UM MODELO DE GESTÃO PARA A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Administração.

Linha de Pesquisa: Gestão Universitária

Orientador(a): Prof.(a) Andressa Sasaki Vasques Pacheco, Dr.(a)

Florianópolis

2022

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

Simon, Lilian Wrzesinski

Não é chegada a hora de dizer adeus : um modelo de  
gestão para a evasão no ensino superior / Lilian  
Wrzesinski Simon ; orientador, Andressa Sasaki Vasques  
Pacheco, 2022.

264 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em  
Administração, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Administração. 2. evasão no ensino superior. 3.  
gestão da evasão. 4. modelos de gestão. 5. gestão  
universitária. I. Pacheco, Andressa Sasaki Vasques. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Administração. III. Título.

Lilian Wrzesinski Simon

**NÃO É CHEGADA A HORA DE DIZER ADEUS:  
UM MODELO DE GESTÃO PARA A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 14 de dezembro de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Andressa Sasaki Vasques Pacheco, Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina (orientadora)

Prof.(a) Gabriela Gonçalves Silveira Fiates, Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Raphael Schlickmann, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Marcelo Ferreira Tete, Dr.  
Universidade Federal de Goiás

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

---

Professor Renê Birochi, Dr.  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.(a) Andressa Sasaki Vasques Pacheco, Dr.(a)  
Orientador(a)

Florianópolis, 14 de dezembro de 2022.

Este trabalho é dedicado a todos que possuem o coração e a mente jovem, que não desistem de seus sonhos, apesar das dificuldades. Aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar, torceram muito por mim e compartilharam a felicidade de me ver ingressar no Doutorado em Administração da UFSC. Aos meus filhos que estão no início do percurso acadêmico e vivenciaram comigo essa caminhada de forma intensa. E, em especial, aos estudantes de graduação e aos gestores universitários, razão de existir dessa pesquisa. Com carinho, à comunidade universitária da UFFS!

## AGRADECIMENTOS

A chegada a esse ponto específico da minha caminhada acadêmica só foi possível porque pude contar com muitas pessoas importantes na minha vida que em diferentes momentos e das mais variadas formas me estenderam a mão e me auxiliaram nesse percurso. Tenho certeza que muitos deles não vão ter seus nomes registrados aqui, porque eu não tenho condições de compreender a dimensão de todas as ajudas que recebi. Do mesmo modo, registro que muitas pessoas que me ajudaram agiram de maneira tão espontânea que também podem nem imaginar o quanto fizeram por mim. Por esse motivo, eu rogo ao Rei do Universo, Deus Pai todo poderoso e onisciente de todas as coisas que abençoe a todos que estiveram comigo e de alguma forma contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui. Registro neste espaço apenas alguns momentos marcantes, que foram decisivos nessa caminhada de um pouco mais de cinco anos, desde que realizei minha inscrição no processo seletivo e submeti meu projeto (que não era esse), no dia 16 de outubro de 2017. O brilho nos olhos nos meus pais, Dionísio e Miriam, quando eu contei que tinha passado para a fase de entrevista e ansiedade pelo resultado me mostrou que valia a pena superar qualquer dificuldade e ir em frente, pois eles estariam comigo e seria maravilhoso dar esse presente a eles (algo sobre o qual nunca tínhamos falado antes, pois creio que nunca passou pela nossa mente até aquele momento poder chegar a esse estágio em que estamos agora). Então, eles são os primeiros na minha lista de agradecimentos. À minha orientadora Professora Andressa, sou muito grata por ter me mostrado que esse caminho era possível de ser trilhado e também porque “segurou as pontas” em vários momentos que eu pensava não ter mais condições de avançar frente aos obstáculos encontrados. Ela me ensinou que a pós-graduação pode ser feita sem (tanto) sofrimento e me deu a segurança e a confiança necessárias para superar, entre outras coisas, a minha dificuldade com números, o medo de não conseguir conciliar estudo e trabalho, de ter a coleta de dados empíricos comprometida pela pandemia da Covid-19 e não conseguir cumprir o cronograma e, principalmente, a minha ansiedade de querer abraçar mais coisas do que é necessário. Agradeço ao meu esposo que aprendeu superar grandes desafios nesse período, que apesar de não ter aceitado bem a ideia de investir pelo menos mais quatro anos de nossas vidas nesse projeto que “era apenas meu”, permaneceu firme ao meu lado cuidando das nossas questões pessoais e familiares da melhor forma que lhe aprouve dentro de suas limitações. Esse percurso nos fez crescer muito e nos compreender mais do que nunca, especialmente quando entendemos que Deus mais uma vez colocou a mão sobre as nossas vidas no momento exato em que mais precisávamos de providência, nos permitindo recuperar grande parte do nosso tempo de convivência familiar durante o período da pandemia. Aos meus filhos sou grata pela compreensão de que a minha ausência e os perrengues que enfrentamos foram necessários para o nosso crescimento. Tenho muito orgulho de ver que vocês se tornaram jovens comprometidos com o futuro, que preservam nossos valores e que vão vencer na vida. Agradeço aos meus professores (do PPGA e do PPGAU) e meus colegas de turma com os quais tive muitos momentos de troca e aprendizado e de onde extrai amizades importantes e significativas. Entre os nomes que não posso deixar de citar estão os colegas Jéssica, Allan e Mônica, cuja convivência acadêmica foi mais intensa e se expandiu para além do contexto da sala de aula. Meus veteranos Thiago e Fernanda também merecem um agradecimento muito especial por terem me auxiliado em vários momentos e pela parceria de longa duração estabelecida no grupo de pesquisa, se tornando referências importantes para mim na vida acadêmica e profissional. Fernanda foi meu suporte em momentos muito importantes da coleta de dados para a elaboração da tese. Aos colegas de trabalho da UFFS que me apoiaram e me auxiliaram durante o período das aulas e durante a realização da pesquisa. Os nomes não cabem na folha, então vou citar apenas alguns: Carlos, Gilberto, André e Paulo que assumiram minhas demandas de trabalho durante o período de

realização das disciplinas para que eu pudesse frequentar as aulas; Ana Maria, Cláudia, Gelson, Louseane, Marcel, Márcio, Mirian, Noemia, Rafael, Ricardo, Rosenei, Rosiléia, Suianny e Vanessa, que estiveram comigo em fases importantes desse período e me auxiliaram de diferentes formas. Não poderia deixar pelo caminho os amigos do Setor Palotina da UFPR que me acolheram e me fortaleceram durante o tempo que passei com eles. Aos colegas da DRA/UFFS pela parceria no trabalho, especialmente a Elaine, o Maiquel e o Pedro, pelo apoio com os dados acadêmicos dos estudantes. Ao Pedro também pelas horas de consultoria voluntária, pela paciência, dedicação e parceria no grupo de pesquisa da UFSC. Aos gestores da UFFS que abraçaram a ideia da pesquisa participante e abriram as portas da universidade para a sua realização, em especial aos pró-reitores Everton, Jeferson e Rubens, que foram grandes incentivadores desse trabalho e não mediram esforços para que a pesquisa empírica pudesse se concretizar. Ao Reitor Marcelo e ao Vice-reitor Gismael pelo apoio, pela confiança e pelo suporte. Aos professores e gestores Ademir, Claunir, Clévison, Josuel, Kelly, Luiz Carlos, Patrícia, Péricles, Sandra e Thiago, pelas contribuições em diferentes etapas dessa caminhada. Aos colegas da Comissão de Estudos e definição de estratégias para a redução da evasão nos cursos de graduação da UFFS e também dos Grupos de Trabalho para a Gestão da Evasão nos Campi da UFFS, que abraçaram a causa de reverter os dados de evasão da instituição e contribuíram ativamente para a realização da pesquisa empírica, dedico os resultados com muito carinho, pois foi uma construção que contou com muitas mentes e mãos pra se concretizar. Aos professores Adriana, Gabriela e Raphael que aceitaram o convite pra participar da banca de qualificação e deram preciosas contribuições para a formatação e modelagem da pesquisa, permitindo que a mesma pudesse “amadurecer” e se transformar em uma tese. Agradeço também pela disponibilidade dos professores Marcelo, Gabriela e Raphael compor a banca de defesa, trazendo valiosas observações para o aperfeiçoamento deste trabalho científico. Sei que muitos mais estiveram comigo nesse período e, mesmo que os nomes não estejam aqui, ao cruzarmos caminho pelas estradas da vida quero poder demonstrar minha gratidão. Por fim, agradeço o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina UNIEDU, concedido em 2022, que foi importante para a conclusão da pesquisa empírica.

Você não sabe o quanto eu caminhei  
Pra chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas antes de dormir  
Eu nem cochilei  
Os mais belos montes escalei  
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei  
Ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei

A vida ensina e o tempo traz o tom  
Pra nascer uma canção  
Com a fé do dia a dia encontro a solução  
Encontro a solução.  
(...)  
Meu caminho só meu Pai pode mudar

A Estrada (Cidade Negra, 1998)



## RESUMO

O fenômeno da evasão estudantil tem se manifestado com maior intensidade no contexto da educação superior durante as últimas décadas. No sistema educacional brasileiro, aspectos como a expansão e democratização do acesso, associadas às políticas de ações afirmativas contribuíram para elevar o volume de matrículas e modificar o perfil dos estudantes. Consequentemente, as causas, motivos e fatores que incidem sobre a evasão também se alteraram e passaram a exigir dos gestores universitários novas alternativas para controlar a incidência do problema e reduzir os índices de abandono dos cursos de graduação. O presente trabalho tem como objetivo propor um modelo de gestão para a prevenção e o controle da evasão dos estudantes de graduação. A motivação do estudo se deve ao impacto negativo gerado pela evasão estudantil para a administração universitária e as consequências na vida dos estudantes, que, na maioria das vezes, não conseguiram prosseguir nos estudos por força das circunstâncias. Para a construção do modelo de gestão da evasão foram considerados aportes teóricos sobre o tema, tais como concepção de evasão, causas da evasão e formas de intervenção no contexto da educação superior. Além disso, foi necessário estender o olhar para a realidade institucional. A imersão da pesquisadora no contexto empírico possibilitou a captação de informações junto aos gestores, servidores e estudantes, ativos e inativos. Além de ser uma inovação metodológica para a abordagem científica do tema, a pesquisa-ação permitiu avançar na condução e na avaliação de uma série de ações de intervenção sobre o fenômeno da evasão. O roteiro da pesquisa, conduzida na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), foi composto por um projeto estratégico, por meio do qual foi constituída a equipe de trabalho e elaborado o plano de ação para a realização das intervenções. Os profissionais envolvidos formaram uma comissão e cinco grupos de trabalho, os quais foram responsáveis por planejar e conduzir as estratégias de acompanhamento e controle da evasão junto aos estudantes. No decorrer do processo, os envolvidos avaliaram os resultados das ações propostas, auxiliando na construção do modelo de gestão para a evasão. O modelo de gestão proposto tem como eixo central a ação e é composto por, pelo menos, doze dimensões: coordenação, sensibilização, conexão, capacitação, instrumentalização, informação, articulação, avaliação, comunicação, monitoramento, institucionalização e retroalimentação. Essas doze dimensões foram estabelecidas com base na prática institucional, no contexto de análise, e se relacionam entre si de diversas formas, portanto, foram associadas às cinco etapas-chaves do plano de ação construído. Essa associação, entretanto, não condiciona a aplicação do modelo apenas a essas conexões e a esses elementos. A tese da incompletude cognitiva auxilia na compreensão das limitações da representação gráfica para explicar um modelo de gestão associado a um fenômeno tão dinâmico e complexo como a evasão no ensino superior. Portanto, ao ser aplicado em outras instituições que desejam atuar no combate à evasão universitária, o modelo de gestão da evasão proposto pode apresentar outros elementos, conforme a prática institucional trouxer novos *insights*. Por isso foi adicionada a ideia de movimento no modelo, com o objetivo de explicar a necessidade de transitar entre as etapas-chaves do plano de ação e as dimensões do modelo de acordo com as imposições do contexto real de análise. Esse movimento pode reestruturar as conexões de acordo com as percepções dos especialistas e gestores envolvidos na sua aplicação. Por esse motivo, a pesquisa-ação mostrou-se a metodologia mais adequada para a condução do processo de pesquisa e também de intervenção prática para a elaboração do modelo e sua aplicação na gestão universitária.

**Palavras-chave:** evasão no ensino superior; gestão da evasão; modelos de gestão; gestão universitária.

## ABSTRACT

The phenomenon of student dropout has manifested with greater intensity in the context of higher education during the last decades. In the Brazilian educational system, aspects such as the expansion and democratization of access, associated with affirmative action policies, contributed to increase the volume of enrollments and change the profile of students. Consequently, the causes, motives and factors that influence evasion have also changed and began to demand new alternatives from university administrators to control the incidence of the problem and reduce dropout rates in undergraduate courses. The present work has focus on proposing a management model for the prevention and control of dropout of undergraduate students. The motivation of the study is due to the negative impact generated by student dropout for the university administration and the consequences on the lives of students, who, in most cases, were unable to continue their studies due to circumstances. For the construction of the dropout management model, theoretical contributions on the subject were considered, such as the conception of dropout, causes of dropout and forms of intervention in the context of higher education. In addition, it was necessary to extend the look to the institutional reality. The researcher's immersion in the empirical context made it possible to gather information from university managers, civil servants and students, active and inactive. In addition to being a methodological innovation for the scientific approach to the subject, action research made it possible to advance in the conduction and evaluation of a series of intervention actions on the dropout phenomenon. The research script, conducted at the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), was composed of a strategic project, through which the work team was constituted and the action plan for carrying out the interventions was elaborated. The professionals involved formed a committee and five working groups, which were responsible for planning and conducting strategies for monitoring and controlling dropouts with students. During the process, those involved evaluated the results of the proposed actions, helping to build the management model for evasion. The proposed management model has action as its central axis and comprises at least twelve dimensions: coordination, awareness, connection, training, instrumentalization, information, articulation, evaluation, communication, monitoring, institutionalization and feedback. These twelve dimensions were established based on institutional practice, in the context of analysis, and are related to each other in different ways, therefore, they were associated with the five key stages of the constructed action plan. This association, however, does not condition the application of the model only to these connections and elements. The thesis of cognitive incompleteness helps to understand the limitations of graphical representation to explain a management model associated with a phenomenon as dynamic and complex as dropout in higher education. Therefore, when applied to other institutions that wish to act in the fight against university dropouts, the proposed dropout management model may present other elements, as institutional practice brings new insights. For this reason, the idea of movement in the model was added, with the goal of explaining the need to move between the key stages of the action plan and the dimensions of the model according to the impositions of the real context of analysis. This movement can restructure connections according to the perceptions of specialists and managers involved in its application. For this reason, action research has proved to be the most appropriate methodology for conducting the research process and also for practical intervention in the elaboration of the model and its application in university management.

**Keywords:** dropout in higher education; dropout management; management models; university management.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo conceitual de evasão estudantil.....	58
Figura 2 – Categorização dos fatores subjacentes à evasão e a permanência dos estudantes. .	70
Figura 3 – Fluxo da evasão estudantil. ....	74
Figura 4 – Circulo das matrizes epistêmicas. ....	100
Figura 5 – Etapas-chaves do Plano de Ação para a redução da evasão na UFFS. ....	151
Figura 6 – <i>E-mails marketing</i> da campanha para identificação das causas da evasão na UFFS. .....	165
Figura 7 – Imagens usadas para divulgação da campanha nas redes sociais. ....	167
Figura 8 – Fase do curso que os estudantes estavam vinculados. ....	184
Figura 9 – Principais dimensões do modelo de gestão da evasão no ensino superior.....	218
Figura 10 – <i>Framework</i> do modelo de gestão da evasão no ensino superior.....	229

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado da pesquisa na BDTD/Capes sobre gestão da evasão.....	36
Quadro 2 – Resultado da pesquisa na base Periódicos da CAPES com os descritores “ <i>dropout in higher educacion</i> ” AND “ <i>experiment</i> ”. .....	39
Quadro 3 – Resultado da pesquisa na base <i>Redalyc</i> para os descritores “evasão” e “experimento”.....	42
Quadro 4 – Resultado da pesquisa na base <i>Redalyc</i> para os descritores “evasão” e “pesquisa-ação”. .....	43
Quadro 5 – Fatores que influenciam na decisão de evadir dos estudantes.....	65
Quadro 6 – Antecedentes da permanência e da evasão. ....	67
Quadro 7 – Painel dos especialistas.....	68
Quadro 8 – Categorias de fatores condicionantes da evasão.....	71
Quadro 9 – Grandes desafios para uma política de combate à retenção curricular e à evasão nos cursos de graduação das IFES (COGRAD/ANDIFES).....	87
Quadro 10 – Fatores que auxiliam a reduzir a evasão a partir de exemplos internacionais.....	91
Quadro 11 – Síntese das políticas e ações de combate a evasão nas IFES (REUNI).....	93
Quadro 12 – Programas e Ações realizadas para combater a evasão e suas características.....	94
Quadro 13 – Pressupostos da pesquisa experimental e da pesquisa-ação. ....	101
Quadro 14 – Etapas metodológicas da pesquisa.....	109
Quadro 15 – Instrumentos e técnicas de coleta de dados. ....	111
Quadro 16 – Principais categorias de ações inseridas no plano de ação. ....	113
Quadro 17 – Propostas de encaminhamentos e ações referentes à permanência e a evasão na II COEPE. ....	127
Quadro 18 – Objetivos e metas de gestão 2019 a 2023 relacionadas ao acompanhamento e controle da evasão. ....	128
Quadro 19 – Direcionamentos sugeridos pela CPA para a redução dos índices de retenção e evasão. ....	137
Quadro 20 – Categorias referência do modelo preditivo de gestão da evasão. ....	143
Quadro 21 – Análise <i>odds ratios</i> com base nas categorias de análise do modelo de gestão da evasão. ....	145
Quadro 22 – Definições de evasão na opinião dos participantes da formação.....	155
Quadro 23 – Justificativas para a escolha das categorias de análise da evasão na UFFS. ....	160

Quadro 24 – Distribuição das ações nas categorias inseridas no plano de ação. ....	178
Quadro 25 – Sugestões para o curso categoria recepção e acolhimento aos estudantes ingressantes.....	198
Quadro 26 – Sugestões para o curso demais categorias. ....	201
Quadro 27 – Sugestões para o <i>campus</i> categoria recepção e acolhimento dos ingressantes..	202
Quadro 28 – Sugestões para o <i>campus</i> categoria acompanhamento e apoio pedagógico. ....	203
Quadro 29 – Sugestões para o <i>campus</i> categoria atividades de integração ao <i>campus</i> .....	204
Quadro 30 – Sugestões para o <i>campus</i> categoria estrutura. ....	207
Quadro 31 – Sugestões para a instituição categoria acompanhamento e apoio pedagógico..	208
Quadro 32 – Sugestões para a instituição categoria assistência estudantil.....	209
Quadro 33 – Sugestões para a instituição categoria integração ao <i>campus</i> e a universidade.	211
Quadro 34 – Sugestões para a instituição categoria engajamento em projetos e programas da universidade.....	211
Quadro 35 – Sugestões para a instituição aspectos gerais.....	212

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ingressantes, matriculados e concluintes dos cursos de graduação por categoria administrativa. ....	24
Tabela 2 – Distribuição das respostas sobre as categorias de evasão.....	159
Tabela 3 – Principais motivos/causas de evasão dos estudantes de graduação da UFFS. ....	169
Tabela 4 – Tempo de permanência no campus.....	172
Tabela 5 – Alterações de situação de matrícula realizadas no primeiro semestre de 2022....	174
Tabela 6 – Ações de recepção e acolhimento dos estudantes ingressantes. ....	187
Tabela 7 – Ações de apoio e acompanhamento pedagógico. ....	188
Tabela 8 – Ações de integração ao <i>campus</i> . ....	190
Tabela 9 – Engajamento em projetos e programas da universidade.....	191
Tabela 10 – Ações de assistência estudantil.....	193
Tabela 11 – Ações de busca ativa dos estudantes em risco de evasão. ....	195
Tabela 12 – Sugestões para o curso categoria apoio e acompanhamento pedagógico.....	199
Tabela 13 – Sugestões para o <i>campus</i> categoria assistência estudantil. ....	205

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Ampla Concorrência  
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das IFES  
ASSAE – Assessoria de Assuntos Estudantis  
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CA – Centro Acadêmico  
CCR – Componente Curricular  
CEIA – Centro de Excelência em Inteligência Artificial  
CEO – Centro de Educação Superior do Oeste  
CES – Censo da Educação Superior  
CF/88 – Constituição Federal de 1988  
CGAE – Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CPA – Comissão Própria de Avaliação  
COEPE – Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão  
COGRAD – Colégio de Pró-reitores de Graduação das IFES  
CONSUNI – Conselho Universitário da UFFS  
DCA – Departamento de Controle Acadêmico  
DCE – Diretório Central dos Estudantes  
DPGRAD – Diretoria de Políticas de Graduação  
DPSCG – Departamento de Processos Seletivos dos Cursos de Graduação  
DRA – Diretoria de Registro Acadêmico  
EaD – Educação a Distância  
EM – Ensino Médio  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
ERE – Ensino Remoto Emergencial  
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil  
FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis  
FORGRAD – Fórum de Pró-reitores de Graduação  
GLM – Modelo Linear Generalizado  
GRUPEPU – Grupo de Pesquisa em Educação Popular

GT – Grupo de Trabalho  
IAA – Índice de Aproveitamento Acadêmico  
IC – Iniciação Científica  
IES – Instituições Federais de Ensino Superior  
IFES – Instituições de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
JIC – Jornada de Iniciação Científica e Tecnológica  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
MESOMERCOSUL – Mesorregião da Grande Fronteira Mercosul  
NAA – Núcleo de Apoio Acadêmico  
NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico  
NDE – Núcleo Docente Estruturante  
PAA – Políticas de Ações Afirmativas  
PAA – Programa de Apoio Acadêmico  
PAPP – Programa de Acompanhamento Pedagógico e/ou Psicossocial  
PCD – Pessoa com deficiência  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PET – Programa de Educação Tutorial  
PIB – Produto Interno Bruto  
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
PPGA – Programa de Pós-graduação em Administração  
PPI – Projeto Pedagógico Institucional  
PROAE – Pró-reitoria de Assuntos Estudantis  
PROEC – Pró-reitoria de Extensão e Cultura  
PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação  
PROPLAN – Pró-reitoria de Planejamento  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Rede ASA – Rede de Apoio ao Sucesso Acadêmico



REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAE – Setor de Assuntos Estudantis

SECAC – Secretaria Acadêmica

SEGEC – Secretaria geral de Cursos

SEPE – Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão

SESU – Secretaria de Educação Superior

SGA – Sistema de Gestão Acadêmica

SISSA – Sistema Integrado de Suporte ao Sucesso Acadêmico

SISU – Sistema de Seleção Unificada

*SciELO – Scientific Electronic Library Online*

TAE – Técnico Administrativo em Educação

TAEG – Total de Alunos Equivalentes na Graduação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
1.1	DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	22
1.2	OBJETIVOS.....	27
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>27</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>27</b>
1.3	JUSTIFICATIVA .....	28
<b>1.3.1</b>	<b>Motivação para o estudo .....</b>	<b>28</b>
<b>1.3.2</b>	<b>Aderência ao Programa de Pós-graduação em Administração e à linha de pesquisa.....</b>	<b>32</b>
<b>1.3.3</b>	<b>Originalidade .....</b>	<b>35</b>
<b>1.3.4</b>	<b>Contribuições da tese.....</b>	<b>45</b>
1.4	ESTRUTURA DA TESE .....	46
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>49</b>
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	49
2.2	CARACTERIZAÇÃO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR .....	56
<b>2.2.1</b>	<b>Causas, motivos e fatores associados à evasão no ensino superior .....</b>	<b>62</b>
2.3	MODELOS PREDITIVOS DE GESTÃO DA EVASÃO .....	75
2.4	DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EVITAR A EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO.....	78
2.5	AÇÕES DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE DA EVASÃO .....	88
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>99</b>
3.1	ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA ..	99
3.2	APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA .....	104
3.3	PERCURSO METODOLÓGICO .....	107
<b>3.3.1</b>	<b>Delineamento da pesquisa empírica.....</b>	<b>107</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Instrumentos e técnicas de coleta de dados .....</b>	<b>111</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Instrumentos e técnicas de análise de dados .....</b>	<b>116</b>
3.4	LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	118
<b>4</b>	<b>CONDUÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>121</b>

4.1	ESTUDOS, INICIATIVAS E AÇÕES DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE DA EVASÃO IDENTIFICADOS NO CONTEXTO DA UFFS .....	121
4.2	ALGUMAS VARIÁVEIS PREDITORAS DA EVASÃO NA UFFS .....	139
4.3	PLANO DE AÇÃO PARA O ACOMPANHAMENTO E CONTROLE DA EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UFFS .....	146
4.3.1	<b>Estruturação da comissão e dos Grupos de Trabalho.....</b>	<b>148</b>
4.3.2	<b>Definição do conceito de evasão da UFFS .....</b>	<b>153</b>
4.3.3	<b>Condução do plano de ação junto aos estudantes de graduação da UFFS .....</b>	<b>163</b>
4.3.4	<b>Avaliação das ações pelos gestores, servidores e estudantes envolvidos.....</b>	<b>179</b>
5	<b>PROPOSIÇÃO DE UM MODELO DE GESTÃO DA EVASÃO .....</b>	<b>214</b>
6	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>231</b>
6.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	231
6.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO ACADÊMICO .....	237
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>240</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES.....</b>	<b>254</b>
	<b>APÊNDICE B – MOTIVOS QUE FIZERAM OS ESTUDANTES PENSAR EM DESISTIR .....</b>	<b>256</b>
	<b>APÊNDICE C – CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES REALIZADAS PARA EVITAR A EVASÃO .....</b>	<b>259</b>
	<b>APÊNDICE D - RELAÇÃO DE MOTIVOS E CAUSAS DE EVASÃO INSERIDOS NO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EVADIDOS.....</b>	<b>263</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A evasão estudantil é um fenômeno complexo, que marca presença nos mais diversos contextos universitários, gerando prejuízos para os estudantes que não conseguem avançar em seus cursos e alcançar seus objetivos pessoais e profissionais. Aos prejuízos causados aos estudantes podem ser adicionadas as perdas institucionais, tais como a elevação proporcional dos gastos públicos por vaga ocupada, a dificuldade no avanço em estudos, pesquisas e ações importantes para o desenvolvimento socioeconômico. Além disso, não pode ser ignorado o impacto negativo gerado para a sociedade, que anseia pelos resultados da ação formativa, no exercício da cidadania, na proposição de soluções para as demandas sociais e na disponibilidade de profissionais capacitados para suprir as demandas do mundo do trabalho (SILVA FILHO *et al.*, 2007; TONTINI; WALTER, 2014; PRESTES; FIALHO, 2018; SILVA *et al.*, 2018).

Apesar do avanço das pesquisas científicas e das frequentes discussões realizadas entre os gestores universitários sobre o fenômeno da evasão estudantil, a educação superior ainda precisa encontrar alternativas para controlar a incidência desse problema e construir modelos de gestão da evasão com capacidade de controlar os seus índices nos cursos de graduação. A manifestação do problema da evasão nas Instituições de Ensino Superior (IES) está associada a fatores como a expansão do acesso sem garantia de condições de permanência, a mudança no perfil dos ingressantes no ensino superior, as condições socioeconômicas desses alunos, o formato da oferta dos cursos, as deficiências da educação básica, as perspectivas de carreira, entre outros (PLATT NETO; CRUZ; PFITSCHER, 2008; TONTINI; WALTER, 2014; HOFFMANN *et al.*, 2017; RIOS *et al.*, 2018; SANTOS JÚNIOR; REAL, 2020).

Estudos sobre o tema vêm sendo desenvolvidos no mundo todo, desde a década de 70 e mostram que, apesar da gama diversificada de fatores que levam os estudantes a evadir, o comportamento do fenômeno é similar, independentemente do modelo organizacional da IES, seja ela de natureza pública ou particular, ofertando ensino na modalidade presencial ou à distância (TINTO, 1975; SILVA FILHO *et al.*, 2007; TONTINI; WALTER, 2014; FELICETTI; CABRERA, 2017; SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017; 2020). O que muda de um sistema para o outro e com o decurso do tempo são as causas da evasão e suas formas de manifestação, associadas ao perfil dos estudantes (TINTO, 1975; HOFFMANN, 2016; FLORES, 2017; HOFFMANN *et al.*, 2017; FONSECA, 2018; SILVA, 2021).

Entretanto, essa similaridade não representa que exista um conceito único para definir a evasão estudantil no âmbito do ensino superior. Nesse sentido, Santos *et al.* (2017) preconizam que não há unanimidade na conceituação e definição do termo. Isso se deve principalmente as

especificidades de cada contexto onde o fenômeno se materializa e ao escopo de análise pretendido pelos pesquisadores. Entre os diversos estudos que vêm sendo realizados sobre o tema em nível internacional é destacado o trabalho desenvolvido por Tinto (1975), cuja concepção de evasão encontra-se difundida nesse campo de estudo, sendo adotada também pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, instituída em 1995, pela Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC).

Para essa comissão, evasão é **“a saída definitiva do curso de origem, sem concluí-lo”** (MEC, 1996, p. 15, grifo no original). Contudo, a própria comissão reconheceu a necessidade de aclarar o conceito, distinguindo-o entre evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino. Nesse sentido, Hoffmann *et al.* (2017, p. 161) explicam que “o ponto em comum entre os três níveis de evasão é a saída do estudante do curso, ou seja, o destino do evadido (outro curso, outra IES ou fora do sistema) é que define o tipo de evasão. Portanto, a evasão pode ser medida a partir da saída do curso”.

Partindo dessa premissa é possível delimitar se a análise permanecerá no âmbito do curso ou se estenderá sobre outros espaços, sejam eles institucionais ou temporais (SILVA FILHO *et al.*, 2007). A escolha do método de cálculo adequado para cada contexto está diretamente relacionada à concepção de evasão adotada e ao escopo de análise pretendido. Para chegar ao modelo mais apropriado de mensuração dos índices é necessário primeiramente definir qual o conceito de evasão a ser adotado na análise.

Sobre essas possibilidades de mensuração, Silva Filho *et al.* (2007) mencionam que a evasão pode ser estimada de várias formas, por meio da extração da média anual de estudantes que não mantêm o vínculo com o curso e com a IES ou da aferição desses indicadores ao longo de um determinado número de anos. Além disso, os autores ressaltam que:

A evasão pode ser medida em uma instituição de ensino superior, em um curso, em uma área de conhecimento, em um período de oferta de cursos e em qualquer outro universo, desde que tenhamos acesso a dados e informações pertinentes. Em princípio, pode-se estudar a evasão no âmbito de uma IES, ou em um sistema, ou seja, um conjunto de instituições (SILVA FILHO *et al.*, 2007, p. 644).

Conforme Silva, Cabral e Pacheco (2020) essa análise também pode ser de apenas uma única turma ou de um conjunto de turmas, bem como no contexto do sistema ser delimitada em âmbito nacional e internacional. Entretanto, a escolha do conceito, do escopo de análise e do modo de cálculo a serem utilizados exerce impacto nos resultados alcançados (SILVA, 2017; SILVA; CABRAL; PACHECO, 2020).

Na percepção de Silva Filho *et al.* (2007), o estudo interno permite a IES realizar uma análise mais aprofundada do problema, tecendo um diagnóstico detalhado a partir dos dados do

registro acadêmico dos estudantes, bem como a institucionalização de mecanismos de acompanhamento e controle da evasão a partir dos resultados encontrados. É nessa direção que esta tese é desenrolada, partindo do pressuposto de que apenas dimensionar o problema após a sua concretização não é suficiente para tecer possibilidades de intervenção capazes de reduzir os índices de evasão do ensino superior (SILVA, 2017; SANTOS JÚNIOR; REAL, 2020).

Por conseguinte, o problema de pesquisa apresentado nesta tese aponta para uma abordagem de caráter teórico-prático, na perspectiva da gestão universitária, mas cujo enfoque principal é o percurso acadêmico do estudante, pois o estudante é o agente central em torno do qual o fenômeno da evasão se manifesta.

## 1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

A presença do fenômeno da evasão na pauta da gestão universitária se deve especialmente aos índices alarmantes de abandono que as IES vêm apresentando nos últimos anos. Essa não é uma realidade exclusivamente brasileira. Estudos sobre evasão de outros países mostram que o fenômeno se comporta de forma similar em diversas partes do mundo, carecendo de atenção e intervenção sobre suas causas (O'NEILL, 2011; WITTE; CABUS, 2013; WOLTER; DIEM; MESSER, 2014; BOATMAN; LONG, 2016; HEPWORTH, LITTLEPAGE; HANCOCK, 2018; HARLEY, 2007; GUIMARÃES; TELES, 2021).

Na América Latina, onde a expansão do ensino superior ocorreu nas últimas décadas do século XX, uma série de problemas advindos das dificuldades enfrentadas pelos estudantes para permanecerem em seus cursos e diplomarem-se no tempo esperado foram observados por Donoso-Díaz, Iturrieta e Traverso (2018). Os autores constataram que os estudantes que passaram a ingressar nas universidades após a democratização do acesso, em sua maioria são a primeira geração da família no ensino superior e enfrentam situações de vulnerabilidade socioeconômica, dependendo de auxílios para se manter na universidade. Essas características, associadas a um perfil mais diversificado dos estudantes, desafiam a gestão das IES, pois vão de encontro à rigidez de sua estrutura e a lentidão na tomada de decisões efetivas para conter os problemas emergentes nesse contexto de mudança (DONOSO-DÍAZ; ITURRIETA; TRAVERSO, 2018).

Assim como eles, diversos pesquisadores brasileiros chamam a atenção para o problema, presente tanto em instituições públicas como particulares (BARDAGI; HUNZ, 2009; VARGAS; PAULA, 2013; TONTINI; WALTER, 2014; SANTOS; FREITAS, 2014; GILIOLI,

2016; FILIPAK, PACHECO, 2017; CAÑAVERAL; SÁ, 2017; SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017; 2020; HERINGER, 2018; RIOS *et al.*, 2018).

No sistema educacional brasileiro, o aumento da evasão do ensino superior pode ser associado ao processo de expansão, que ocorreu a partir da década de 90, no âmbito das IES privadas e estendeu-se para as instituições públicas no início do século XXI. Essa expansão, que ocorreu em várias fases, permitiu a elevação do número de IES, de cursos e de vagas ofertadas. Assim, a formação superior, cujo acesso inicialmente era restrito ao atendimento majoritário de estudantes de posições sociais mais elevadas, estendeu-se ao setor privado e posteriormente passou a ser fomentada no sistema público, onde buscou incluir os segmentos populares, que até então não tinham condições de acessar e se manter no ensino superior (PAULA, 2017; SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017).

As políticas públicas de expansão e democratização da educação superior tiveram um papel fundamental para viabilizar condições de acesso e permanência, com destaque, entre outros, para programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), no âmbito do setor privado, e; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a Lei de Cotas e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), na rede pública federal (TACHIBANA; MENEZES FILHO; KOMATSU, 2015; GILIOLI, 2016; FELICETTI; CABRERA, 2017; FILIPAK; PACHECO, 2017; CAÑAVERAL; SÁ, 2017; PAULA, 2017; SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017; HERINGER, 2018).

O estudo de Gilioli (2016) demonstra que com a expansão da rede federal de ensino superior, preconizada pelo REUNI e pelo SISU, o acesso aos cursos de graduação em universidades públicas foi ampliado e democratizado. Ao ser implantado, o REUNI preconizou entre uma de suas diretrizes o acesso com permanência detalhado no Art. 2º, inciso I do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como “a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno” (BRASIL, 2007).

Os termos “redução da evasão” e “ocupação das vagas ociosas” evidenciam que o problema da evasão precede a expansão do ensino público e se apresenta como um desafio para os formuladores de políticas públicas educacionais. Nesse sentido, Cañaverl e Sá (2017, p. 112) enfatizam que essas políticas públicas precisam “desenvolver mecanismos institucionais diversos aos que hoje regulam o acesso às universidades federais, que reproduzem desigualdades e predispõem ao abandono”. Trata-se da efetivação do acesso com condições de permanência, associado a políticas de prevenção da evasão, processo que ainda não está consolidado nas IES brasileiras (PAULA, 2017; GUIMARÃES; TELES, 2021; SANTOS

JÚNIOR, 2022). Conforme mostram os dados oficiais, após a reestruturação da rede federal de ensino, os índices de abandono continuaram aumentando, o que pressupõe a necessidade de adoção de medidas interventivas para o acompanhamento e controle da evasão.

Os dados do Censo da Educação Superior (CES) divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2019 mostram que há uma disparidade entre o número de ingressantes e concluintes, tanto nas IES privadas como nas públicas. Do total de 8.286.663 matrículas efetivadas em 2017, 2.045.356 se referem à rede pública e 6.241.307 correspondem a rede privada de ensino. Ao considerar o número de concluintes, observa-se um total de 1.199.769 diplomados, sendo 251.793 na rede pública e 947.976 na rede privada.

Tabela 1 - Ingressantes, matriculados e concluintes dos cursos de graduação por categoria administrativa.

Ano	Ingressantes			Matriculados			Concluintes		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
2017	589.586	2.636.663	<b>3.226.249</b>	2.045.356	6.241.307	<b>8.286.663</b>	251.793	947.976	<b>1.199.769</b>
2012	547.897	2.199.192	<b>2.747.089</b>	1.897.376	5.140.312	<b>7.037.688</b>	237.546	812.867	<b>1.050.413</b>
% +	7,07%	16,59%	<b>14,85%</b>	7,23%	17,64%	<b>15,07%</b>	5,65%	14,25%	<b>12,44%</b>

Fonte: INEP (2014; 2019).

Ao confrontar o número de total de ingressantes no ano de 2012 com o número de concluintes referentes ao ano de 2017, pode-se se dizer que a razão entre ingresso e conclusão no período é de 43,67% para percursos com duração regular média de cinco anos. Ao analisar os dados considerando a divisão por categoria administrativa, observa-se que apesar da elevação proporcional de matrículas ter sido maior no setor privado, os números da rede privada apresentam a curva de evolução dos índices de ingresso e conclusão próximos aos da rede pública, o que indica a incidência do fenômeno da evasão em níveis similares nas duas categorias. Essa incidência também pode ser percebida na evolução geral das matrículas, pois a elevação do número de ingressantes em 14,85% e de matriculados em 15,07% no período não foi suficiente para assegurar a mesma proporção de aumento no número de concluintes, cuja evolução foi de cerca de 12,44% (INEP, 2014; 2019).

Esses dados, que precedem o período pandêmico, revelam um percurso tortuoso entre o ingresso e a conclusão do ensino superior, que reflete em altos índices de retenção curricular e evasão. Para compreender as voltas desse percurso é preciso conhecer as motivações dos estudantes para a realização do curso e as dificuldades que eles enfrentam no seu dia a dia, que interferem no seu desempenho acadêmico e no seu desejo de permanecer no curso e na



universidade até a conclusão do ciclo formativo (RIOS *et al.*, 2018). Essas dificuldades são vetores que apresentam à gestão universitária uma gama de possibilidades de intervir para controlar a manifestação do fenômeno da evasão.

Os pesquisadores Platt Neto, Cruz e Pfitscher (2008) destacam que há fatores associados à evasão que são controláveis pelas IES e fatores que não podem ser controlados, ou têm um grau de controle baixo. Esses aspectos podem ser pessoais, institucionais ou externos (MEC, 1996; TONTINI; WALTER, 2014; HOFFMANN *et al.*, 2017; RIOS *et al.*, 2018).

Os fatores incontroláveis são aqueles “sobre os quais os esforços da instituição e de seus colaboradores apresentam pouco ou nenhum efeito” (PLATT NETO; CRUZ; PFITSCHER, 2008, p. 68). Os fatores pessoais, também caracterizados por Hoffmann *et al.* (2017) como individuais, inserem-se nessa categoria. Mesmo que grande parte desses fatores, inerentes ao indivíduo e sua vida privada, sejam classificados como incontroláveis, alguns deles podem ser contornados pela gestão acadêmica. Conforme, Platt Neto, Cruz e Pfitscher (2008, p. 68), “são controláveis, os fatores sobre os quais a instituição tem total ou maior condição de influenciar a decisão por meio de ações”.

Entre os aspectos que são considerados de mais fácil intervenção, estão os fatores institucionais, que são caracterizados por serem inerentes a instituição de ensino e, portanto, com maiores possibilidades de serem manipulados pela gestão universitária, caso seja de seu interesse (PLATT NETO; CRUZ; PFITSCHER, 2008; TONTINI; WALTER, 2014; HOFFMANN *et al.*, 2017; RIOS *et al.*, 2018).

Outros, como é o caso dos fatores externos, demandam investigações mais aprofundadas, pois mesmo que sejam compreendidos como aspectos que estão fora dos limites de atuação da gestão universitária, não sendo amplamente citados na literatura, podem exercer influência nas decisões dos estudantes de abandonar o curso. Santos *et al.* (2017), por exemplo, não se referem a fatores externos, mas citam em sua classificação as questões profissionais, que podem ser inseridas nesse guarda-chuva. Santos Júnior e Real (2020) usam a denominação fatores sociais, com base na obra de Tinto (1975).

De acordo com Tontini e Walter (2014), a identificação de quais são os diferentes fatores presentes entre os estudantes de uma determinada IES é sobremaneira importante para o controle e a redução dos índices de abandono de seus cursos. Rios *et al.* (2018) corroboram com essa perspectiva e destacam a importância do monitoramento e enfrentamento dessas questões, pois a falta de intervenção sobre elas tende a comprometer os resultados dos investimentos financeiros em assistência estudantil.

Platt Neto, Cruz e Pfitscher (2008) se utilizam da perspectiva do controle como um pressuposto de planejamento, com padrões e normas, resultados esperados e avaliação de desempenho. Essa concepção difere do conceito de acompanhamento, que é caracterizado por eles como uma fase importante do controle, que também é enfatizado na presente tese devido ao alto grau de relevância a ele atribuído no que se refere à operacionalização do controle da evasão no contexto acadêmico. O acompanhamento dos indicadores de evasão é indispensável para que o controle desse fenômeno seja possível.

Para alcançar a efetividade, esse acompanhamento precisa ser associado a um conjunto de políticas e ações estratégicas que permitam identificar e intervir sobre as variáveis causadoras da evasão (SILVA, 2021; SANTOS JÚNIOR, 2022). A importância das políticas de permanência e assistência estudantil sobre o fenômeno da evasão é reconhecido em grande parte das IES que as adotam. No entanto, a mensuração do impacto dessas ações ainda é incipiente, pois a maioria delas tem dificuldades em identificar antecipadamente os estudantes em situação de risco de evadir e de adotar medidas que possam reverter esse quadro e assegurar a permanência desses estudantes. As ações adotadas são limitadas e não conseguem ter um direcionamento específico para aqueles que delas necessitam e delas dependem para dar continuidade aos estudos.

A aplicação de um modelo para a predição da evasão permite que as variáveis condicionantes do fenômeno sejam conhecidas e as pessoas expostas ao risco de abandonar seus cursos sejam identificadas (SILVA, 2017; 2021). Entretanto, além da identificação dos indivíduos, a transposição das barreiras causadoras dos elevados índices de evasão e retenção curricular dos estudantes perpassa por uma série de ações estratégicas que demandam o reconhecimento dos fatores que dificultam a permanência e a intervenção sobre eles.

Nesse sentido, Donoso-Díaz, Iturrieta e Traverso (2018) alertam para a incapacidade das IES em adotar medidas eficientes para combater os altos índices de abandono de curso e destacam a importância de se conhecer os motivos que levam ao aumento dos níveis de evasão. Os autores também atentam para a necessidade de realização de estudos e pesquisas “*sobre políticas y prácticas de eficiencia interna y externa institucional que mejoren la retención de sus estudiantes*”<sup>1</sup> (DONOSO-DÍAZ; ITURRIETA; TRAVERSO, 2018, p. 945).

Tales iniciativas consideraron aportes económicos, el compromiso de la institución por implementar estructuras organizacionales y prácticas multidimensionales que involucren a sus principales actores institucionales. Ello implica soporte a los estudiantes en materia financiera y psicológica, la coordinación de esfuerzos para la

---

<sup>1</sup> “sobre políticas e práticas de eficiência institucional interna e externa que melhorem a retenção de seus alunos” - tradução livre da autora.

retención de estudiantes, mejora en la evaluación y reporte de indicadores de desempeño académico, mejor clima para la diversidad cultural, y desarrollo de Sistemas de Alerta Temprana (SAT) para implementar medidas de apoyo oportunas y eficaces para estudiantes en riesgo de abandono de los estudios<sup>2</sup> (DONOSO-DÍAZ; ITURRIETA; TRAVERSO, 2018, p. 945).

Essas medidas apontam para a necessidade de ação proativa e antecipada com vistas a conter e combater a evasão. Portanto, após a identificação dos estudantes propensos a evadir, cabe verificar quais as ações que podem ser adotadas para evitar que o fenômeno da evasão ocorra e checar a efetividade dessas ações ao serem aplicadas na prática institucional. É nesse ponto, que a gestão universitária precisa avançar, uma vez que sendo conhecidas as causas e motivações que levam o estudante a evadir, várias estratégias já foram propostas para enfrentar o problema, no entanto, não foram encontrados registros de experiências que aplicaram essas estratégias no contexto universitário, acompanharam seus resultados e registraram a efetividade das ações junto aos estudantes. Sendo assim, a pergunta norteadora desta pesquisa é: **Como a gestão universitária pode agir proativamente na prevenção e no controle dos índices de evasão dos cursos de graduação?**

## 1.2 OBJETIVOS

Visando subsidiar a gestão universitária com a resposta para o questionamento apresentado, os objetivos propostos nesta tese são:

### 1.2.1 Objetivo geral

Propor um modelo de gestão para a prevenção e o controle da evasão dos estudantes de graduação.

### 1.2.2 Objetivos específicos

Para atingir o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

---

<sup>2</sup> “Tais iniciativas consideraram contribuições econômicas, o compromisso da instituição em implementar estruturas organizacionais e práticas multidimensionais que envolvam seus principais atores institucionais. Isso implica apoio aos alunos em questões financeiras e psicológicas, coordenação de esforços para retenção de alunos, melhoria na avaliação e reporte de indicadores de desempenho acadêmico, melhora no ambiente para a diversidade cultural e desenvolvimento de Sistemas de Alerta Precoce (SAT) para implementar medidas de apoio oportunas e eficazes para alunos em risco de abandono escolar” - tradução livre da autora.

- a) Identificar ações para a prevenção e o controle da evasão dos estudantes de graduação;
- b) Verificar a efetividade dessas ações, adotando-as junto aos estudantes de uma Instituição de Ensino Superior;
- c) Avaliar quais as ações com maior potencial contributivo para reduzir a evasão dos estudantes de graduação;
- d) Propor estratégias de intervenção para o acompanhamento e controle da evasão nos cursos de graduação.

A partir dessa sequência de etapas pretende-se propor um modelo de gestão da evasão passível de aplicação em diversos contextos acadêmicos, gerando uma contribuição para enfrentar esse desafio da gestão universitária.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

Neste tópico, tomei a liberdade de escrever alguns trechos em primeira pessoa, pois antes de demonstrar aderência da tese ao Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e à linha de pesquisa em gestão universitária e adentrar nos aspectos que justificam a originalidade da pesquisa e a contribuição da tese para o campo científico, preciso apresentar as motivações pessoais que levaram a esse estudo, relatando um pouco da minha trajetória, como estudante e pesquisadora, bem como as inquietações que me acompanharam durante o percurso acadêmico e pessoal, as quais direcionaram meu interesse para a problemática desta pesquisa.

#### 1.3.1 Motivação para o estudo

Antes de ser um problema de gestão, acredito que a evasão do ensino superior é uma questão social. Portanto, “não se deve entender diplomação ou evasão como fenômenos simplesmente numéricos; é fundamental ter-se clareza de que por detrás de todo número existe uma história” (MEC, 1996, p. 31). Sob essa perspectiva, podemos deduzir que o impacto gerado para as instituições, evidentemente, tende a ser menor do que as consequências e as marcas deixadas na vida das pessoas, que precisam abandonar junto com o curso, sonhos e expectativas de mudar os rumos de sua história de vida. O desejo de conquistar o diploma de formação superior me acompanhou desde a infância. Sou filha de agricultores familiares, residentes no

município de Sul Brasil, uma pequena cidade na região oeste do estado de Santa Catarina, onde, desde criança, em meio a inúmeras dificuldades financeiras e estruturais, aprendi com meus pais e professores que a única forma de melhorar minha condição de vida seria avançar nos estudos.

Na época não havia universidades públicas nessa região. Os primeiros *campi* foram implantados no ano de 2003, com a criação do Centro de Educação Superior do Oeste (CEO) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e o ingresso das primeiras turmas ocorreu no ano de 2004. Dentre os acontecimentos pessoais desse ano estavam a descoberta de uma gravidez, o casamento, o nascimento da primeira filha, a formatura do ensino médio, junto com minha irmã, e (porque não?) o vestibular vocacionado da UDESC para o curso de Engenharia de Alimentos. Cabe ressaltar que o ano de 2004 também foi o ano do lançamento do PROUNI, muito comemorado em nossa casa por oportunizar a matrícula de minha irmã no curso de Ciências Contábeis, em uma IES particular, no qual ela se graduou.

Com a aprovação no vestibular e a matrícula no curso de Engenharia de Alimentos, passei a frequentar as aulas com dificuldades, pois minha condição era muito diversa dos demais estudantes. Era a única aluna da classe que veio de escola pública e não realizou curso pré-vestibular para ingresso, também era uma das poucas que possuía filhos e precisava deixá-los aos cuidados de familiares para frequentar as aulas. O resultado ao final do semestre foi a reprovação em uma das três disciplinas cursadas e o abandono do curso no início do próximo semestre, o qual esteve associado também à segunda gravidez e a mudança da cidade de residência para a pequena cidade de Cunhataí/SC, devido à transferência de lotação profissional do esposo que atuava como servidor público estadual.

Como desistir de estudar não era uma opção, no final do ano de 2007, após nova mudança de cidade, ao estabelecer residência em Chapecó/SC realizei nova tentativa de ingresso em uma universidade particular localizada em cidade vizinha, no curso de Comunicação Social, a única opção de curso disponível com bolsa integral pelo PROUNI. Aprovada no processo seletivo, realizei a matrícula e passei a frequentar as aulas no início de 2008. Contudo, as dificuldades financeiras que iam muito além do valor da mensalidade abatido pela bolsa, associadas a necessidade de dedicação aos filhos, mais uma vez foram determinantes para o abandono do curso ainda no primeiro semestre.

Nesse segundo momento de decepção, percebi que precisava repensar minhas escolhas. Passei então a me dedicar à busca de um trabalho que ajudasse a melhorar nossa condição financeira, pois não teria como perseguir os meus objetivos pessoais sem que as necessidades básicas da família estivessem asseguradas. Após a realização de vários concursos públicos, o

ingresso como servidora pública municipal, no ano de 2010, resgatou minha esperança de voltar a estudar. As frustrações anteriores me mostravam que não poderia optar por cursos presenciais, pois não teria condições de conciliar os estudos com o trabalho e com a dedicação à família.

Assim, optei pelo vestibular especial da UFSC, e ingressei em 2011 no curso de Bacharelado em Administração Pública, ofertado em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que também não era minha escolha inicial (desde que abandonei a engenharia desejava cursar Direito). Como o curso de Administração Pública era gratuito e à distância, estava dentro das minhas possibilidades. Preciso dizer que sou muito grata a essa oportunidade e que ela me abriu muitas portas. Com o conhecimento adquirido, ingressei em 2012 no serviço público federal, curiosamente, em uma universidade recém-criada na região, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), condição que me permitiu constituir uma carreira profissional e me auxiliou na continuidade dos estudos, em nível de especialização, mestrado e doutorado.

Como pesquisadora, sempre procurei associar minha formação à minha vivência cotidiana, o que me levou por caminhos que perpassam o contexto da gestão e da educação, indissociáveis para mim, que atuo como Técnica Administrativa em Educação (TAE) e sou Mestre em Administração Universitária. Durante o mestrado me dediquei a pesquisar o tema “gestão de egressos” e me identifiquei com as trajetórias de pessoas desconhecidas que encontraram na universidade em que eu trabalhava a oportunidade de realizar sonhos como aquele que eu também tive e que, assim como eles, precisei batalhar muito para alcançar.

Ao mesmo tempo em que a imersão no contexto da gestão acadêmica me levou a refletir sobre a minha trajetória de vida e a perceber que, assim como os egressos que participaram na minha pesquisa de mestrado, me tornei vencedora, não consegui me tranquilizar por alguns aspectos. Eis as perguntas que permaneciam a me intrigar: E aqueles que não conseguiram concluir o percurso acadêmico? Será que, assim como eu, vão persistir e tentar de novo? Não serão obrigados a desistir uma segunda vez, como eu fui? Como poderão alcançar o diploma, tal como eu e os demais graduados?

Como mãe, não desejo que os meus filhos precisem postergar seus sonhos por falta de oportunidades ou de condições. Do mesmo modo, como profissional atuante na educação superior desejo que todos os jovens brasileiros possam colar grau nos cursos por eles escolhidos, se tornando profissionais qualificados e comprometidos com o desenvolvimento socioeconômico do nosso país.

Convicta de que a gestão é um dos caminhos para facilitar esse percurso na vida acadêmica dos jovens que entram nas universidades carregando a esperança de ter um futuro melhor e ciente dos prejuízos que a evasão acarreta para a Administração Universitária, busquei

compreender esse fenômeno, com o auxílio da minha orientadora, pesquisadora experiente na área, que me acompanha desde a graduação e é uma das minhas âncoras nesse percurso acadêmico, pessoal e profissional.

Ao mergulhar no processo histórico da educação superior brasileira percebi que não sou um ponto fora da curva. Apesar dos avanços realizados nas últimas décadas, no sentido de ampliar as vagas e democratizar o acesso para as classes sociais menos favorecidas, os dados estatísticos do CES retratam um cenário alarmante. Os índices de abandono dos cursos aumentaram nos últimos anos, inclusive nas universidades públicas, onde o ensino é gratuito (INEP, 2014; 2019).

Isso evidencia que a implementação das políticas públicas educacionais voltadas a assegurar o acesso com permanência no ensino superior ainda precisa ser aperfeiçoada para atingir resultados satisfatórios. Acredito que a intervenção das IES nesse contexto, mediante a adoção de estratégias de gestão, seja o caminho para conter os crescentes índices de evasão observados em seus cursos.

Ao refletir sobre minha trajetória, relembrei um fato que me prendeu a atenção. No período em que abandonei os cursos de graduação que antecederam minha formação superior, não passei por qualquer tipo de acompanhamento por parte das instituições, com a exceção de uma ligação telefônica do *campus* da UDESC, que recebi no início do semestre de 2005, me informando sobre o aditamento do prazo para a realização da matrícula, pois eu não havia comparecido no prazo regular.

Confesso que aquela ligação me fez pensar por alguns dias em continuar, mesmo diante de várias condições adversas que me impediram de fazê-lo. O resgate de momentos como esse está entre as contribuições que esta tese pretende suscitar. Pretendemos identificar e aplicar algumas ações de acompanhamento junto aos estudantes matriculados nos cursos de graduação da UFFS para construir um modelo de gestão com vistas a reduzir e controlar os índices de evasão do ensino superior.

Apesar desta pesquisa se tratar de uma abordagem voltada para a área de gestão, por meio dela defendo a necessidade de as instituições atuarem sobre a evasão estendendo seu olhar sobre o aluno enquanto ele ainda está na universidade. Portanto, esta tese tem como núcleo central de análise o estudante, pois é ele o agente sobre o qual o fenômeno da evasão se manifesta. É o aluno que sai do curso, da instituição ou do sistema universitário. Não obstante, a ação preventiva ou antecipada da gestão tem o potencial de intervir sobre as situações que levariam esse estudante a abandonar o curso ou a instituição, em circunstâncias nas quais se entende que esse abandono pode ser evitado.

### 1.3.2 Aderência ao Programa de Pós-graduação em Administração e à linha de pesquisa

Este trabalho está inserido na área de concentração Organizações, Sociedade e Desenvolvimento, do PPGA da UFSC, cujo enfoque volta-se para a realização de estudos teóricos e empíricos que permitam compreender os determinantes do desenvolvimento da sociedade e suas relações com a gestão das organizações. O presente estudo integra a linha de pesquisa Gestão Universitária, cujo objetivo é o estudo das IES, seu ambiente e sua gestão.

No âmbito dessa linha de pesquisa, esta tese também faz parte do projeto de pesquisa intitulado “Da predição a ação: framework para a gestão da evasão no ensino superior”, coordenado pela Professora Dra. Andressa Sasaki Vasques Pacheco, protocolado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob o nº 424517/2018-3, o qual foi aprovado e contemplado com recursos financeiros na Chamada Universal MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 28/2018. Portanto, seus objetivos estão alinhados com os propósitos do grupo de pesquisa em questão, cuja pretensão é gerar uma contribuição de caráter aplicado para a gestão universitária.

Destaca-se que o objetivo geral do projeto citado é construir um *framework* para a gestão da evasão de cursos de graduação e que a UFFS foi delimitada como objeto de estudo. Nesse projeto também foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar práticas de gestão da evasão em diferentes contextos.
- b) Identificar possibilidades de ações relacionadas ao acompanhamento e controle da evasão.
- c) Construir modelos preditivos à evasão a partir de uma análise de regressão logística binária.
- d) Validar um *framework* para a gestão da evasão de estudantes de graduação em uma Instituição de Ensino Superior.

Na UFFS, o projeto de pesquisa em questão foi institucionalizado sob o registro número PES-2020-0018. Esta tese auxiliará no desenvolvimento dos objetivos “a”, “b” e “d” do referido projeto. Cabe destacar que para alcançar os seus objetivos, o projeto também conta com o desenvolvimento de outros trabalhos, em paralelo a esta tese.

A dissertação de mestrado de Vidi (2020) analisou os índices de evasão dos estudantes de graduação da UFFS no período entre 2010 e 2019, utilizando a estatística descritiva para obter os índices de evasão acumulada no período no âmbito da instituição, dos cursos de graduação e dos *campi* de oferta desses cursos. A autora adotou a metodologia “de fluxo” ou “acompanhamento de estudantes” para o cálculo dos índices e também identificou aspectos



relacionados ao perfil dos estudantes que evadiram dos cursos de graduação da UFFS no período.

Entre os aspectos que chamam a atenção nos dados apresentados por Vidi (2020) está o perfil dos cursos que apresentam os menores e os maiores índices de evasão. Os cursos considerados de maior status social e com forte aderência a matriz econômica regional, como Medicina, Medicina Veterinária, Arquitetura, Agronomia, Enfermagem e Nutrição apresentaram índice de evasão acumulada inferior a 40,00%, frente a média institucional de 51,30% de evasão acumulada por ano de ingresso para o período.

O índice médio de evasão do conjunto de cursos de licenciatura foi de 57,80% para uma participação de 46,91% nos índices de matrículas realizadas no período. Já nos cursos de engenharia (Engenharia de Aquicultura, Engenharia de alimentos; e Engenharia Ambiental e Sanitária) a taxa de evasão foi de 63,76% para uma participação de 11,18% no total de matrículas do período. Os cursos que ocupam as últimas posições do *ranking* de evasão são Engenharia de Alimentos, Filosofia, Ciências Sociais e Engenharia de Aquicultura, todos com índices superiores a 70,00%, frente a média institucional de 51,30% de evasão acumulada para o período. Ao considerar a evasão por *campus*, os índices apresentados são de 56,29% para o *Campus* Chapecó/SC, 55,94% para o *Campus* Laranjeiras do Sul, 50,99% para o *Campus* Erechim, 45,61% para o *Campus* Cerro Largo, 41,84% para o *Campus* Realeza e 10,62% para o *Campus* Passo Fundo. O trabalho de Vidi (2020) foi determinante para o diagnóstico do fenômeno da evasão na UFFS durante o período que antecedeu a pandemia da Covid-19 e também a realização das intervenções propostas nesta pesquisa de tese.

Além do escopo de trabalho definido para o desenvolvimento do projeto, algumas pesquisas anteriores, realizadas na UFSC, que versam sobre o tema também são destacadas pelo grau de importância e contribuição para a gestão universitária e para o desenvolvimento da tese.

A dissertação de mestrado de Silva (2017) apresenta a construção de modelos preditivos para a gestão da evasão, a partir de uma análise de regressão logística binária, com capacidade de prever antecipadamente a possibilidade de abandono de curso, por parte de estudantes de Educação à Distância (EaD). Após a verificação da acurácia do modelo foi observada a sua efetividade, demonstrando a capacidade de identificar antecipadamente quais os estudantes que estão na eminência de abandonar o curso (SILVA; CABRAL, PACHECO, 2020). A partir dessa abordagem, foi constatado que, a partir da identificação da probabilidade de evasão dos estudantes, de acordo com as variáveis significativas no modelo, as IES podem se antecipar a ocorrência do fenômeno, o que possibilita adotarem estratégias para conter a deserção desses estudantes.

Visando o aprofundamento da análise sobre modelos preditivos, em sua tese de doutorado, Silva (2021) identificou e validou um conjunto de variáveis qualitativas associadas à evasão estudantil, a partir da análise de informações coletadas junto a estudantes evadidos, com profissionais que atuam na gestão acadêmica e das perspectivas elencadas pelo Projeto Alfa-GUIA<sup>3</sup>, coordenado pela *Universidad Politécnica de Madrid*, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e outras instituições associadas. A autora identificou 90 categorias de motivos que podem levar um estudante a evadir do seu curso e agrupou em 35 temas distintos organizados nas perspectivas sugeridas pelo Projeto Alfa-GUIA. Em seguida associou 113 variáveis identificadas na pesquisa a essas perspectivas, temas e categorias e concluiu que um estudante pode evadir por uma ou mais causas, além do que quando as causas são múltiplas, elas podem estar associadas a diferentes temas e perspectivas. Ao cruzar as informações coletadas, Silva (2021) constatou que as instituições não conhecem todas as causas de evasão de seus estudantes, o que dificulta a tomada de decisão com vistas a prevenir sua ocorrência apenas com base na teoria. Portanto, para evitar que a evasão ocorra é necessário mergulhar na realidade institucional.

Suiter (2019) elaborou um plano de ação visando melhorar os índices de evasão e de ocupação das vagas ofertadas em um centro de ensino de uma universidade estadual. A análise realizada demonstrou que o controle da evasão depende de ações específicas, no âmbito do curso e das disciplinas que mais retêm (reprovam) os estudantes, mas que também dependem de ações conjuntas e sincronizadas em nível institucional, pois a gestão universitária se desenvolve em meio a uma série de normas que direcionam a atuação das instâncias acadêmicas responsáveis pela condução das políticas de acesso, de ensino e de assistência estudantil. As ações sugeridas contribuíram para o delineamento das intervenções aplicadas junto aos estudantes de graduação da UFFS.

Cabe destacar ainda que o projeto de pesquisa no qual esta tese está inserida contou com a participação ativa e com a contribuição de diversos pesquisadores, os quais se debruçaram com afinco sobre o tema, de forma que todos os objetivos do projeto fossem desenvolvidos de forma articulada e interligada, visando assegurar que os resultados da pesquisa gerem contribuição aplicada para a gestão universitária.

---

<sup>3</sup> Mais informações em: <https://www.pucrs.br/humanidades/pesquisa/projetos/projeto-alfa-guia/>

### 1.3.3 Originalidade

Com o propósito de identificar a originalidade da tese foram realizadas incursões em bancos de dados de alguns dos principais repositórios nacionais e internacionais para verificar o que foi produzido sobre o tema e sobre o enfoque desta abordagem. Considerando o escopo da pesquisa, optou-se por verificar inicialmente se já haviam teses e dissertações publicadas sobre o tema que pudessem se sobrepor aos objetivos do presente trabalho. Na sequência foi investigada a existência de outras publicações que correspondam ao enfoque da pesquisa, com base no portal Periódicos da Capes, que congrega grande parte das bases de dados nacionais e internacionais em diferentes áreas do conhecimento.

Para levantar o panorama de publicações nacionais, a busca foi complementada por meio de consulta à base de dados *Redalyc*. Os dados dos principais descritores foram coletados entre os meses de junho e julho de 2019. A revisão bibliográfica foi concluída no mês de maio de 2020, mesmo assim sempre que observadas publicações posteriores com potencial contributivo para a pesquisa, as mesmas foram analisadas e incorporadas ao estudo. A definição dos descritores para a revisão bibliográfica considerou o tema em seu enfoque específico e o método, por entender que o diferencial desta tese não se encontra apenas na abordagem do tema “evasão”, mas avança na proposição de um modelo para a “gestão da evasão” no contexto da educação superior.

A primeira coleta de dados realizada no mês de junho de 2019, junto ao banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao portal Periódicos da Capes e à base de dados *Redalyc*, que congrega uma grande variedade de publicações nacionais. Cabe lembrar que a base *Redalyc* faz a varredura em todo o documento e não apenas no título, resumo e palavras-chaves como ocorre nos demais repositórios.

Feitas essas considerações, cabe destacar também que o termo “evasão” é bastante amplo, e tem diferentes significados de acordo com o contexto em que é empregado. Evasão fiscal e evasão de divisas, por exemplo, são assuntos recorrentes na literatura administrativa e contábil, o que de antemão indica a necessidade de recortes mais específicos para adentrar no contexto da educação superior.

Como esta tese está situada no campo da Administração e tem como prerrogativa a proposição de um modelo de gestão, o grupo de descritores utilizado inicialmente foi “gestão da evasão” e “ensino superior” e suas variações, visando filtrar os dados para o contexto da gestão. A pesquisa realizada na BDTD/CAPES, considerando todos os campos, com os termos

(“gestão da evasão” OR “*evasion management*” OR “*dropout management*”) AND (“educação superior” OR “ensino superior” OR “*higher education*”) resultou na descoberta de cinco dissertações e nenhuma tese.

A partir da leitura do resumo das pesquisas encontradas, foi possível estabelecer a delimitação do escopo de cada pesquisa. No Quadro 1 consta o objetivo de cada abordagem encontrada:

Quadro 1 – Resultado da pesquisa na BDTD/Capes sobre gestão da evasão.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	AUTOR	OBJETIVO GERAL
Estratégias organizacionais e evasão no ensino superior privado	Mascena (2018)	Analisar os motivos que podem levar o aluno a evasão nos cursos de graduação em Administração de Empresas, considerando a realidade de uma Instituição de Ensino Superior localizada na região centro-sul do Ceará.
Educação a distância: gestão e evasão na UFPB	Gomes (2017)	Analisar a gestão educacional aplicada no curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e os índices de evasão no período de 2007 a 2015.
Análise dos fatores da evasão discente de uma IES privada de Fortaleza-CE	Camelo Neto (2014)	Analisar os fatores de evasão discente sob o ponto de vista de docentes e discentes, do turno noturno de uma unidade específica de uma IES Privada de Fortaleza, no período de 2013.2 a 2014.
Análise da gestão de investimentos em auxílios estudantis no Instituto Federal do Ceará <i>Campus Jaguaribe</i>	Ferraz (2014)	Analisar a gestão dos recursos destinados a auxílios estudantis no combate à evasão escolar no nível superior.
Desafios na gestão de cursos EaD: um estudo de caso nos cursos de administração a distância da UFSC	Gnecco Júnior (2012)	Analisar quais são os principais desafios na gestão de cursos de Administração a distância (EaD) em instituições públicas brasileiras, visando identificar potencialidades e limites de gestão para essa modalidade de ensino no contexto da educação superior.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dentre os trabalhos analisados, a partir de seu objetivo geral, depreende-se que nenhum deles se sobrepõe ao escopo desta pesquisa, mas que três deles se aproximam de alguma forma do tema da presente abordagem. A pesquisa de Camelo Neto (2014) analisou os fatores de evasão discente, ao passo que Mascena (2018) dedicou-se a analisar os motivos que podem levar o aluno a evasão. Ambos estão direcionados a um contexto específico de análise de cursos ofertados em IES privadas localizadas no Estado do Ceará. A pesquisa de Ferraz (2014), realizada com estudantes de uma instituição pública do mesmo estado da federação, contempla um dos principais instrumentos de gestão governamental para assegurar a permanência dos estudantes vulneráveis, os auxílios estudantis.

Constatada a ausência de teses e dissertações publicadas sobre o tema gestão da evasão, foi realizada consulta à base de dados Periódicos da Capes, com os termos (“*dropout management*”) AND (“*higher education*”), considerando todos os idiomas e tipos de documentos, que resultou em três resultados, os quais se referem a um único artigo, intitulado “*Mining Educational Data Using Classification to Decrease Dropout Rate of Students*”<sup>4</sup>, de autoria de Saurabh Pal, publicado no *International journal of multidisciplinary sciences and engineering*, vol. 3, nº. 5, em maio de 2012. A abordagem se dedica a geração de modelos preditivos para a gestão da evasão em cursos de engenharia no sistema de ensino superior indiano.

Ao estender a busca para a base de dados *Redalyc* utilizando os termos (“gestão da evasão” AND “educação superior”) foram encontrados quatro artigos. Ao incluir os descritores (“gestão da evasão” AND “ensino superior”) os resultados permaneceram inalterados. A leitura dos resumos dos trabalhos permitiu a exclusão de um dos artigos, originado da dissertação de Gnecco Júnior (2012), já desconsiderada anteriormente. Restaram três artigos, Daudt e Behar (2013), Hoffmann *et al.* (2017) e Santos Júnior e Real (2017), os quais contribuem significativamente com a temática desta tese e, portanto, são explorados como base de sustentação teórica.

Os autores Daudt e Behar (2013) discutiram as dimensões que devem ser consideradas pela gestão dos cursos à distância para enfrentar a evasão e concluíram pela relevância da comunicação afetiva entre estudantes, professores e tutores. Hoffmann *et al.* (2017, p. 160) buscaram “desenvolver uma metodologia que, baseada no conhecimento de especialistas, permita revelar os fatores que mais influenciam e determinam os casos de evasão”.

A pesquisa de Santos Júnior e Real (2017) se destaca por constituir o Estado da Arte sobre evasão na educação superior, o que requer uma análise mais profunda de seu conteúdo. Sobre a categoria gestão da evasão, os autores, que pesquisaram nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, GT11/Anped, CAPES e BDTD encontraram 11 teses e/ou dissertações e nove artigos, com destaque para estudos sobre questões como: identificação dos fatores anteriores ao ingresso que contribuem para a evasão; opiniões e estratégias de coordenadores em relação ao fenômeno; e mecanismos de controle da evasão. Sobre esse último tópico, cabe mencionar que os seus achados se referem apenas as pesquisas de Ney (2010) e Tontini e Walter (2014).

---

<sup>4</sup> “Mineração de dados educacionais usando classificação para diminuir a taxa de evasão de alunos” - tradução livre da autora.

Acerca do tema gestão da evasão, vale ressaltar ainda os achados de algumas pesquisas encontradas posteriormente. Santos Júnior e Real (2020), que utilizaram a metodologia estado da arte ou estado do conhecimento, “apontam que a principal tendência de pesquisa se refere a estudo de caso em cursos presenciais de universidades federais”. Acerca dos fatores relacionados à evasão, os autores ressaltam que “o fator institucional para a evasão tem sido pouco explorado nas produções acadêmicas” nacionais e que se faz “necessária a formulação de políticas institucionais para o controle da evasão, sendo oportunas as pesquisas que considerem o processo de institucionalização dessas ações nas IES brasileiras” (SANTOS JÚNIOR; REAL, 2020, p. 1).

Além disso, destaca-se a contribuição de Santos Júnior, Magalhães e Real (2020, p. 460), os quais verificaram que “as ações governamentais de controle à evasão” na graduação “tiveram seu foco na implementação de políticas de assistência estudantil” e que “as limitações dessas políticas,” ainda não são amplamente conhecidas “tendo em vista a diversidade de questões que envolvem o tema da evasão e da permanência na educação superior, cuja discussão é necessária para fortalecer o processo de expansão em curso e aprimorar seus mecanismos de gestão”.

A metodologia inicialmente escolhida para o estudo também possui indicativos de ser inovadora quando aplicada ao tema. Para constatar esse pressuposto foi retomada a consulta com os descritores (“evasão no ensino superior” OR “evasão na educação superior”) AND (“experimento”), considerando todos os campos de busca.

Ao inserir no campo de pesquisa a BDTD com os descritores (“evasão no ensino superior” OR “evasão na educação superior”) AND (“experimento”), considerando todos os campos de busca foram obtidas duas dissertações. Na abordagem de Assis (2017) foram aplicadas técnicas de mineração de dados para criar um perfil de estudantes que evadem do ensino superior brasileiro. Piacentini (2012) procurou encontrar elementos que viessem a contribuir e promover a melhoria do ensino e a permanência dos discentes no Curso de Graduação em Zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). O estudo de Assis (2017) converge com a proposição de modelos preditivos para a gestão da evasão, ao passo que Piacentini (2012) levantou os motivos da evasão dos estudantes e sugeriu programas que podem facilitar a permanência dos estudantes no curso.

A incursão no portal Periódicos da Capes com os descritores (“*dropout in higher education*” AND “*experiment*”) resultou em 37 documentos, sendo 36 artigos e uma resenha. Como não foi adotado filtro para a mineração dos dados, constatou-se que parte desses documentos retornou por conter as palavras *higher education* na identificação do periódico,

mas sua temática não se aproximava do tema pesquisado, o que permitiu sua exclusão após a leitura do título e, quando pertinente, do resumo.

O quadro 2 apresenta os resultados da pesquisa que tiveram algum tipo de relação de proximidade com o tema:

Quadro 2 – Resultado da pesquisa na base Periódicos da CAPES com os descritores “*dropout in higher education*” AND “*experiment*”

(continua)

TÍTULO DO ARTIGO <sup>5</sup>	AUTORES	OBJETIVO
Impacto das novas ferramentas de mídia na persistência e apoio acadêmico dos estudantes de cursos online de ciências da saúde: lições aprendidas com dois estudos-piloto.	Armstrong <i>et al.</i> (2018).	Examinar como novas ferramentas de comunicação de mídia, usadas no ensino de ciências da saúde podem ajudar a melhorar o engajamento do aluno e o senso de comunidade, melhorar a retenção e a persistência e proporcionar uma experiência acadêmica mais rica, mas a pesquisa é limitada a alunos de cursos online não tradicionais.
Fatores influenciadores no sucesso acadêmico dos estudantes universitários.	Hepworth, Littlepage e Hancock (2018).	Identificar a integração social, o comprometimento institucional percebido com o sucesso do aluno e a preparação acadêmica como possíveis preditores do sucesso acadêmico dos estudantes.
Auxílio financeiro e persistência universitária: empréstimos estudantis ajudam ou prejudicam?	Herzog (2017).	Examinar a relação entre o auxílio financeiro por meio de empréstimo e a persistência de matrícula no segundo ano.
O auxílio financeiro impacta no engajamento acadêmico dos estudantes universitários?	Boatman e Long (2016).	Investigar como o auxílio financeiro afeta os resultados dos alunos, particularmente entre os estudantes de baixa renda.
Preenchimento da FAFSA entre estudantes universitários do primeiro ano: quem solicita no prazo, quem não faz, e porque isso importa?	McKinney e Novak (2015).	Examinar a relação entre o status de preenchimento da FAFSA (solicitação gratuita de auxílio federal ao estudante) no outono e a persistência nos semestres de primavera entre os estudantes do primeiro ano de uma faculdade comunitária.
O efeito de uma política de desligamento acadêmico sobre abandono, taxas de graduação e satisfação dos alunos. Evidências dos Países Baixos.	Sneyers e Witte (2015).	Examinar o efeito da introdução de uma política de desligamento acadêmico (AD) (ou seja, uma intervenção, que pode levar à suspensão compulsória do estudante) no abandono dos estudantes, taxas de graduação dos alunos e satisfação com o programa de estudo.
Evasão nas Universidades Suíças: uma análise de dados empíricos de todos os estudantes entre 1975 e 2008.	Wolter, Diem e Messer (2014).	Apresentar análises de dados empíricos aprofundadas sobre a evasão das universidades suíças considerando toda a população estudantil no período entre 1975 e 2008.
Medidas de prevenção da evasão nos Países Baixos, uma avaliação exploratória.	Witte e Cabus (2013).	Descrever as medidas de prevenção do abandono escolar nos Países Baixos e analisar a sua influência em ambos os países, em nível individual e escolar.
Fatores associados à evasão no curso de medicina: uma revisão de literatura.	O'Neill <i>et al.</i> (2011).	Revisar sistematicamente e criticamente os estudos que lidam com fatores associados ao abandono da faculdade de medicina.

<sup>5</sup> Tradução livre da autora. A versão original do título em inglês pode ser consultada nas referências.

Quadro 2 – Resultado da pesquisa na base Periódicos da CAPES com os descritores “dropout in higher education” AND “experiment”

(conclusão)

TÍTULO DO ARTIGO <sup>6</sup>	AUTORES	OBJETIVO
Usando variáveis instrumentais para explicar os efeitos de seleção em pesquisas com alunos do primeiro ano.	Pike, Hansen e Lin (2010).	Examinar os efeitos nas notas do primeiro semestre de alunos que participam de comunidades de aprendizagem temáticas em uma universidade de pesquisa no Centro-Oeste [Estados Unidos].
Usando mensagens de texto para apoiar a transição dos alunos para a universidade.	Harley, Winn, Pemberton e Wilcox (2007).	Argumentar que o uso criterioso de mensagens de texto por telefone celular por funcionários da universidade tem o potencial de aumentar o apoio fornecido aos alunos por um departamento acadêmico durante a transição para a universidade.
O impacto do auxílio estudantil no recrutamento e na retenção: o que as pesquisas indicam.	St. John (2000).	Descrever como a compreensão da pesquisa sobre as influências do auxílio estudantil pode informar o refinamento nas estratégias de recrutamento e retenção.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nessa busca por pesquisas internacionais constatou-se que a preocupação com a contenção da evasão estudantil está presente em várias partes do mundo. Mesmo que não foram observadas pesquisas que se sobrepõe ao escopo dessa tese, o que se justifica inclusive pelas particularidades dos sistemas de ensino a que se referem, os estudos apresentam potencial contributivo para a fundamentação e para o delineamento metodológico deste estudo, pois o comportamento do fenômeno da evasão é similar em diferentes contextos.

Dentre os 12 trabalhos selecionados, quatro deles se dedicam a analisar o efeito dos auxílios financeiros sobre o sucesso acadêmico dos estudantes de universidades norte-americanas, seja por empréstimo, ou na forma de auxílios não reembolsáveis (ST. JOHN, 2000; MCKINNEY; NOVAK, 2015; BOATMAN; LONG, 2016; HERZOG, 2017), dois referem-se ao uso de tecnologias de comunicação e mídia como instrumentos para elevar a integração social dos estudantes e o envolvimento com a universidade (HARLEY *et al.*, 2007; ARMSTRONG *et al.*, 2018), aspectos também abordados por Hepworth, Littlepage e Hancock (2018). Além desses, mais dois trabalhos utilizaram a experimentação como método, para medir o efeito da participação em comunidades de aprendizagem temáticas no desempenho acadêmico dos estudantes de uma universidade de pesquisa (PIKE; JANSEN; LIN, 2010) e avaliar o efeito da introdução de uma política de desligamento acadêmico no abandono dos estudantes (SNEYERS; WITTE, 2015). Os demais se utilizam da pesquisa experimental com outros enfoques, reportando aos fatores associados ao abandono (O'NEILL, 2011), a medidas de

<sup>6</sup> Tradução livre da autora. A versão original do título em inglês pode ser consultada nas referências.



prevenção ao abandono (WITTE; CABUS, 2013) e a uma análise empírica longitudinal das desistências dos estudantes das universidades suíças (WOLTER; DIEM; MESSER, 2014).

A relação dos textos selecionados com o problema desta pesquisa se deve especialmente ao seu caráter interventivo, uma vez que o foco, em sua maioria, não está voltado apenas à análise do fenômeno da evasão, mas sim a possibilidade de ação sobre ele. A realização de experimentos com estudantes do ensino superior para mensurar o impacto de programas e estratégias de controle da evasão já é uma realidade em universidades de outros países, o que corrobora para a viabilidade desta pesquisa focar em instrumentos congêneres para aplicação no sistema educacional brasileiro.

A consulta ao banco de dados da base *Redalyc* com os descritores (“evasão na educação superior” AND “experimento”) resultou em três artigos. Ao adicionar os termos (“evasão no ensino superior” AND “experimento”) foram encontrados mais 17 artigos, totalizando 20 textos. Após a aplicação de filtro para retirada dos documentos duplicados restaram 18 artigos para aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Com base no título, resumo e palavras-chave foram excluídos 11 artigos por tratarem de temas estranhos ao contexto desta pesquisa, sem relação direta com o fenômeno da evasão no ensino superior, e dois documentos que já foram analisados previamente (DAUDT; BEHAR, 2013; HOFFMANN *et al.*, 2017).

Dentre os cinco artigos que restaram, nenhum se sobrepõe aos objetivos desta pesquisa, mas também foi possível observar que possuem um potencial contributivo para a definição de ações com capacidade para conter a evasão dos estudantes de graduação, as quais podem ser incluídas nesta pesquisa.

Quadro 3 – Resultado da pesquisa na base *Redalyc* para os descritores “evasão” e “experimento”.

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	OBJETIVO
Estilos de aprendizagem no Ensino Superior: enfrentando a evasão e a retenção.	Santos (2018).	Apresentar os resultados obtidos com a utilização da metodologia dos estilos de aprendizagem no desenvolvimento de audiovisuais educativos baseados nos quatro diferentes estilos: ativo, reflexivo, teórico e pragmático.
Psicoterapia de grupo com foco na adaptação acadêmica: um experimento com estudantes.	Couto e Vicente (2018).	Identificar efeitos da psicoterapia de grupo na elaboração do processo de adaptação em estudantes no primeiro ano da universidade.
Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência.	Santana (2016).	i) analisar o principal momento de evasão nos cursos de licenciatura das Universidades Federais; e ii) avaliar o discurso dos alunos no início do curso, no momento da evasão, e no final do curso para aqueles que permaneceram.
Atividade motivacional envolvendo aspectos intrínsecos e extrínsecos e desempenho escolar em cursos de Engenharia.	Mattos, Konrath e Henning (2015).	Investigar o efeito de um estímulo motivacional, envolvendo aspectos intrínsecos e extrínsecos, utilizado em uma disciplina de Probabilidade e Estatística oferecida a um curso de graduação em Engenharia Civil.
Evasão em Cursos à Distância: Fatores Influenciadores.	Almeida <i>et al.</i> (2013).	Investigar os fatores que influenciaram a evasão de 1.113 alunos em dois cursos à distância oferecidos pelo Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Cabe salientar que dos estudos apresentadas no quadro 3, apenas Couto e Vicente (2018) se valeram do método experimental como fio condutor da sua pesquisa, os demais artigos foram selecionados por conterem a palavra experimento em alguma passagem do texto, seja no resumo, nas palavras-chaves, no desenvolvimento do artigo ou até nas referências, uma vez que a seleção de textos da base *Redalyc* faz uma busca minuciosa em todo o documento, não apenas no título, resumo e palavras-chaves. A ressalva para o texto de Mattos, Konrath e Henning (2015) é que os autores mensuraram o efeito de uma intervenção por meio de análise estatística correlacional, mas não apresentaram os elementos necessários para caracterizar o estudo como experimental (SHADISH; COOK; CAMPBELL, 2002).

Em complemento, a pesquisa na base BDTD/CAPES com os descritores (“evasão na educação superior” AND “pesquisa-ação”) e (“evasão no ensino superior” AND “pesquisa-ação”) não retornaram resultados. Ao ampliar o termo para (“evasão” AND “pesquisa-ação”) foram observados 17 trabalhos relacionados a assuntos diversos do campo da administração, como evasão fiscal e gestão empresarial e do campo da educação, com enfoques direcionados para a aprendizagem e estratégias de ensino na educação básica e educação e na educação de jovens e adultos. Mesmo que os resultados tenham confirmado a constatação inicial de inexistência de estudos sobre a evasão na educação superior que tenham se utilizado da pesquisa-ação como metodologia, a dissertação de Silva (2016), intitulada “Evasão nos cursos

de educação a distância: o caso do *Campus Floriano do Instituto Federal do Piauí (IFPI)*” foi selecionada dentre esses trabalhos pelo potencial contributivo que pode gerar para esta tese, pois se refere à aplicação do método em um contexto universitário similar. O foco da pesquisa foram estudantes de cursos profissionalizantes ofertados à distância e a interação do pesquisador com o grupo ocorreu por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

O portal Periódicos da Capes também não retornou nenhum resultado para a consulta com os descritores (“*dropout in higher educacion*”) AND (“*research action*”), considerando todos os campos de busca. Ao ampliar a busca para os termos (“*dropout*”) AND (“*research action*”) foram encontrados 331 documentos, destes 316 são oriundos de periódicos revisados por pares. Em uma análise preliminar constatou-se que parte desses documentos retornou por conter a palavra *research*, mas sua temática não se aproximava do tema pesquisado. Devido à amplitude de enfoques e a quantidade de artigos encontrados sem aproximação com o tema não foi realizada a leitura dos resumos desses artigos.

A base de dados *Redalyc* retornou apenas um artigo (BOGHI *et al.*, 2018) para os descritores (“evasão na educação superior” AND “pesquisa-ação”) e (“evasão no ensino superior” AND “pesquisa-ação”). Na tentativa de confirmar os achados e ampliar os resultados, a pesquisa na base *Redalyc* também foi realizada com os termos (“evasão” AND “pesquisa-ação”) que retornou 61 resultados dentre os quais foram identificados apenas três artigos que utilizaram essa metodologia de investigação e que se referem ao contexto do ensino superior.

Quadro 4 – Resultado da pesquisa na base *Redalyc* para os descritores “evasão” e “pesquisa-ação”.

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	OBJETIVO
Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura.	Rangel <i>et al.</i> (2019).	Analisar a adequação do conceito de evasão para referir-se à saída prematura de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), <i>Campus Diadema</i> .
Delineamento e Avaliação de um Programa de Adaptação Acadêmica no Ensino Superior.	Barbosa <i>et al.</i> (2018).	Delinear e apresentar os resultados de um programa de adaptação acadêmica no ensino superior.
Pesquisa-ação em estudantes com dificuldades psicossociais por meio de terapias alternativas.	Boghi <i>et al.</i> (2018).	Apresentar uma pesquisa-ação em estudantes ligados à Igreja Messiânica que apresentavam informaram que possuíam doenças psicossociais e que passaram por uma terapia denominada Johrei.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após a leitura do título, resumo e palavras-chaves dos textos em questão, observou-se que os artigos selecionados podem gerar alguma contribuição para a metodologia desta tese. Em relação ao tipo de abordagem adotada em cada uma das pesquisas, observou-se que os

temas possuem enfoques específicos e bem delimitados, mas que também apresentam limitações na descrição dos procedimentos metodológicos.

A pesquisa de Rangel *et al.* (2019) se descreveu com base em uma série de etapas planejadas previamente, que contaram com a participação de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências e com a colaboração de especialistas, docentes envolvidos na gestão acadêmica do curso e membros de um grupo de pesquisa em docência da universidade. A coleta de dados foi estruturada em um questionário aplicado pelos estudantes aos seus pares e foi validada pelos dois grupos de especialistas, onde permaneceram apenas as questões que não passaram por alterações após a análise desses grupos. Os resultados da análise dos questionários e dos diários de campo utilizados mostraram a necessidade de problematizar e rever o conceito de evasão proposto inicialmente para poder assegurar a efetividade de ações institucionais, pois a avaliação apenas no âmbito do curso mostrou-se limitada para a caracterização do fenômeno.

Barbosa *et al.* (2018) recorreram ao método da pesquisa-ação para delinear um programa de adaptação acadêmica de universitários com dificuldades de adaptação ao ensino superior e o método quase-experimental para a avaliação dos resultados, antes e após a intervenção. Em relação à descrição e à aplicação da pesquisa-ação, os autores destacam que foram realizadas oficinas de adaptação acadêmicas com 22 estudantes durante três semestres. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários e diários de campo. Não foi estabelecido um grupo de controle para a comparação dos resultados, a avaliação foi realizada por meio da análise da condição dos participantes, antes e depois da realização das oficinas.

O estudo de Boghi *et al.* (2018) teve como enfoque um grupo de 14 estudantes que necessitavam de acompanhamento psicossocial e que passaram por um tipo determinado de terapia alternativa. O método empregado foi a submissão aleatória de sete desses estudantes a terapia e a preservação dos outros sete como grupo de controle. Não houve uma descrição clara de como o método da pesquisa-ação ou o método experimental foram empregados na pesquisa, apenas a demonstração dos resultados positivos da submissão a terapia para a redução da evasão escolar dos sete participantes que receberam o tratamento.

O artigo de Rangel *et al.* (2019) foi o que detalhou com maior precisão o método adotado. Nesse trabalho foi possível identificar o envolvimento do autor no campo e as contribuições dos participantes da pesquisa na realização das intervenções. As contribuições dos participantes também foram consideradas na validação dos resultados.

As pesquisas em questão foram importantes para demonstrar o potencial contributivo do método experimental e da pesquisa-ação ao serem empregados no estudo da evasão do ensino superior, quando se deseja atingir o caráter aplicado e interventivo sobre o fenômeno.

Diante do cenário apresentado, pode-se inferir que esse formato de estudo é inédito no Brasil, pois não foram encontradas pesquisas cuja abordagem se refere à elaboração de modelos de gestão da evasão do ensino superior, validados por meio de pesquisa experimental ou da pesquisa-ação. A categorização dos estudos analisados mais uma vez apontou para enfoques como: identificação dos motivos, fatores e causas da evasão; modelos preditivos para identificar a propensão à evasão; estímulos aos estudantes e acompanhamento sistemático da evasão.

A identificação das variáveis associadas à evasão a partir da aplicação de modelos preditivos, combinada com a condução de ações estratégicas de intervenção junto aos estudantes também não foi observada na literatura brasileira. A construção de um modelo de gestão da evasão universitária aplicável a diversos contextos também é uma inovação, pois as pesquisas até então publicadas possuem recortes e direcionamentos específicos, nos quais o estudo de caso é predominante.

#### **1.3.4 Contribuições da tese**

Após a análise do arcabouço teórico sobre o tema da pesquisa e seus desdobramentos tornam-se evidentes algumas lacunas teóricas e metodológicas que podem ser preenchidas por meio desta tese. Com base na revisão de literatura foi possível demonstrar que os estudos sobre o tema se debruçam sobre os índices de evasão em contextos específicos (SILVA FILHO *et al.*, 2007; SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017; SILVA, 2017) sobre as causas, motivos e fatores relacionados à evasão (TONTINI; WALTER, 2014; HOFFMANN, 2016; HOFFMANN *et al.*, 2017; FLORES, 2017; FONSECA, 2018; SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017; 2020) e acerca da construção de modelos preditivos para a gestão da evasão (TONTINI; WALTER, 2014; SILVA, 2017; 2021; FONSECA, 2018; SILVA; CABRAL; PACHECO, 2020). Os trabalhos que apresentam proposições de ações efetivas para o enfrentamento do problema, que possam ser incorporadas na prática docente ou por meio de intervenções da gestão universitária junto aos estudantes ainda são pouco frequentes (TONTINI; WALTER, 2014; SUITER, 2019; SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017; 2020). Além disso, não foram observados trabalhos sobre a evasão no ensino superior que tenham se utilizado de métodos interventivos, baseados na condução de ações com potencial de reduzir os índices de evasão dos alunos de graduação e/ou que tenham optado pela adoção do método experimental e da pesquisa-ação, de forma isolada ou combinada, nos moldes propostos para esta tese.

Portanto, a presente tese se desenvolve não apenas em torno da possibilidade de análise do fenômeno da evasão, mas da intervenção sobre esse problema, buscando mitigar a

manifestação de seus índices por meio de ações a serem realizadas junto aos estudantes em risco de abandono do curso. As principais hipóteses da pesquisa são:

- a) O acompanhamento sistemático dos estudantes pode ser efetivo para a prevenção da evasão;
- b) Para alcançarem melhores resultados as ações de acompanhamento e controle da evasão devem ser adotadas já nos primeiros semestres do curso;
- c) A efetividade das ações está diretamente relacionada às variáveis predictoras da evasão presentes no contexto de análise e aos índices de participação dos estudantes nas intervenções.

A contribuição teórica desta tese está na proposição de um modelo de gestão da evasão, por meio da aplicação de diferentes ações e estratégias de acompanhamento dos estudantes, visando alcançar a proatividade das IES na gestão da evasão do ensino superior. Para chegar a esse modelo, as hipóteses firmadas precisaram ser testadas empiricamente. A importância do estudo, portanto, está relacionada ao seu caráter aplicado, pois a compreensão do fenômeno da evasão, neste caso, está associada à intervenção sobre o meio em que ele ocorre.

Além de ser uma instituição acessível geograficamente, a UFFS é representativa para a proposição do modelo, pois foi gestada no contexto da implementação das políticas públicas de expansão e democratização da educação superior previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e convive com o fenômeno da evasão desde a sua criação (UFFS, 2014; NIEROTKA, 2015, 2021; REIS, 2019; VIDY, 2020). A instituição vem atuando continuamente no dimensionamento do problema e na busca por respostas sobre os motivos que levam seus estudantes a abandonar os estudos (DETONI, 2015; FASSINA, 2018; ORLOWSKI, 2018; REIS, 2019; VIDY, 2020). Entretanto, ao longo do período enfrentou dificuldades para identificar com profundidade as causas do abandono junto aos estudantes evadidos, bem como desenvolver e conduzir estratégias efetivas para combater os altos índices de evasão observados em seus cursos de graduação, realidade também enfrentada pelas demais IES brasileiras e estrangeiras.

#### 1.4 ESTRUTURA DA TESE

Além desse capítulo introdutório, no qual foram apresentados o tema, o problema, os objetivos e os aspectos que justificam a realização da pesquisa, a estrutura desta tese de doutorado possui mais cinco capítulos. O segundo capítulo apresenta as concepções teóricas que fundamentam a tese e perpassa por temas como, as políticas públicas de expansão e

democratização do ensino superior; a caracterização do fenômeno da evasão no ensino superior, suas causas, motivações e fatores associados à sua manifestação; a possibilidade de adoção de modelos preditivos de gestão da evasão; os desafios e possibilidades de avançar no acompanhamento e controle do fenômeno, e; a descrição de ações de acompanhamento com potencial de prevenir e evitar a ocorrência da evasão nos cursos de graduação.

O terceiro capítulo é constituído pelos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa e a construção da tese. Esse tópico detalha a abordagem epistemológica e a caracterização da pesquisa, descreve a apresentação do campo de pesquisa, demonstra o percurso metodológico adotado para a condução da pesquisa empírica, contendo também os instrumentos de coleta e técnicas de análise de dados, e, bem como apresenta as limitações da pesquisa. Nesse capítulo, o foco foi a descrição de como a pesquisa foi desenvolvida, onde ela aconteceu e quais as limitações do estudo empírico.

No quarto capítulo constam detalhados os resultados da pesquisa empírica que subsidiaram a estruturação do modelo de gestão da evasão. Neste tópico são demonstrados inicialmente os estudos e as iniciativas voltadas ao acompanhamento e ao controle da evasão, identificadas em fontes bibliográficas e documentos institucionais, que evidenciem possíveis contribuições para a elaboração de um plano de ação. Esse plano de ação para o acompanhamento e controle da evasão nos cursos de graduação da UFFS foi discutido no âmbito da Comissão de estudos e definição de estratégias para a redução da evasão nos cursos de graduação e dos Grupos de Trabalho (GTs) de gestão da evasão, criados na universidade e contou com a identificação das causas da evasão e da proposição de estratégias para a contenção do problema. A condução da pesquisa de campo contou com a identificação de variáveis associadas à probabilidade de evasão dos estudantes, por meio da aplicação do modelo preditivo de gestão da evasão, a condução do plano de ação junto aos estudantes dos cursos identificados e a avaliação das ações realizadas.

A proposição do modelo de gestão para a evasão, detalhada no quinto capítulo, foi delineada a partir das experiências vivenciadas pela pesquisadora no espaço de análise, durante o processo de investigação do tema, a escolha do método e de imersão em campo. Essa etapa valorizou conhecimentos científicos de base teórica, os resultados do diálogo com os atores envolvidos, as informações obtidas durante a condução do plano de ação, os dados obtidos junto aos sistemas acadêmicos da UFFS e as informações produzidas a partir da avaliação do processo e dos resultados pelos participantes da pesquisa.

O sexto capítulo apresenta as considerações finais e as considerações da pesquisadora sobre o percurso acadêmico. Esse é o tópico de encerramento do texto, no qual são retomados

os objetivos que nortearam o desenvolvimento da tese, resgatadas as hipóteses firmadas inicialmente e demonstrado em que medida elas foram ou não confirmadas. No capítulo de conclusão também são detalhados alguns desafios enfrentados pela pesquisadora na condução dos trabalhos e contribuições do modelo de gestão da evasão para a gestão universitária, bem como as possibilidades/recomendações de continuidade da pesquisa e de utilização do modelo para a gestão da evasão estudantil.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O escopo da pesquisa considera as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro a partir da expansão do ensino superior. Nesse contexto, cabe resgatar algumas políticas públicas que modificaram a dinâmica desse sistema e contribuíram para a construção de uma universidade que pretende ser tornar cada vez mais democrática e inclusiva. Essas políticas públicas alteraram o perfil dos estudantes que frequentam o *campus* universitário e mostraram que, apesar dos avanços das últimas décadas, as universidades ainda não estão preparadas para enfrentar os desafios associados a permanência e a evasão (RISTOFF, 2011; 2013; 2016). Esses desafios se intensificaram ainda mais com a expansão e democratização do acesso e com a interiorização do ensino superior (SANTOS; FREITAS, 2014; FILIPAK; PACHECO, 2017; PAULA, 2017; SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017; LIMA JÚNIOR *et al.*, 2019).

### 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O desenvolvimento da pesquisa sobre políticas públicas no Brasil ocorre desde os anos de 1930 e tem como foco duas correntes distintas, os *policy studies* voltados ao estudo das políticas públicas como processo e a *policy analysis*, cujo pano de fundo é a tradição norte-americana, voltada ao contexto da análise de políticas públicas como prática. Mesmo que os estudos acerca do tema tenham aumentado nas últimas décadas não há ainda um campo científico institucionalizado sobre políticas públicas, ou sobre a análise de políticas públicas, o que levou os pesquisadores a discutir a sua inclusão no chamado “campo de públicas” que emergiu a partir do aumento da oferta de cursos sobre o tema (FARRAH, 2016). Para delimitar o campo de públicas, a autora se utilizou da concepção do campo científico de Bourdieu (1983).

Acerca da elaboração de uma política pública, Secchi (2013) apresenta como pressuposto inicial para a deflagração do processo, a existência de um problema público. O autor defende que a inserção de um determinado problema na agenda pública depende do reconhecimento de sua relevância para a coletividade. O processo de elaboração de uma política pública perpassa por diversas fases, tendo início com a identificação do problema, a formação da agenda, a formulação de alternativas, a tomada de decisão, a implementação, a avaliação e a extinção (SECCHI, 2013).

Além disso, cabe ressaltar que a descrição dos modelos conceituais de políticas públicas diferencia duas concepções importantes que impactam na presente abordagem, a concepção de política de Estado e política de governo. As políticas de Estado têm como fundamentação a vertente europeia, que delega ao Estado o papel e a responsabilidade pela elaboração e condução das políticas públicas, independentemente de quem a produz, ou seja, dos governantes. Essa corrente encontra nas leis os princípios que regem a ação dos agentes públicos. As políticas de governo têm como base fundante a vertente norte-americana, que exerce grande influência no Brasil, e volta seu olhar para as ações dos governos como protagonistas das ações, por meio da criação e implementação de projetos, programas e planos, com duração prevista para sua concretização em períodos determinados (SOUZA, 2006; FARRAH, 2016).

A concepção do campo científico de Bourdieu (1983) também foi encontrada no estudo realizado por Schlickmann (2013), sobre o campo da administração universitária no Brasil. O autor dedicou-se a analisar como a administração universitária se constituiu enquanto campo científico no país e evidenciou o caráter multidisciplinar do referido campo. Constatou, tanto em eventos da área como em publicações, ou mesmo em cursos de pós-graduação relacionados à área denominada administração universitária, que havia uma tendência em se abarcar temas pertinentes a campos de conhecimento não costumeiramente abordados pelo campo da administração, tais como avaliação e autoavaliação institucional, educação à distância, acesso, permanência e evasão na educação superior, integração regional e educação superior, universidade e sociedade, mobilidade acadêmica, flexibilidade curricular, entre outros assuntos relacionados a tríade ensino, pesquisa e extensão.

A delimitação desta pesquisa perpassa por uma série de políticas públicas inseridas no contexto da educação superior e da administração universitária, notadamente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88). A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a elaboração e operacionalização do Plano Nacional de Educação (PNE), que está em sua segunda edição, bem como as demais políticas, planos e programas governamentais voltados para o acesso, a permanência e o êxito na educação superior contribuíram para a construção do cenário educacional vigente no país, com seus avanços e os desafios que ainda precisam ser superados.

A CF/88, em seu artigo 6º, apresenta a educação como um direito social. O acesso à educação é de competência estatal, compartilhada entre os entes federativos. Consoante o Art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, encontra-se expressa no art. 206, inciso I, ao passo que o Art. 208, inciso V, menciona a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Além disso, o parágrafo terceiro do Art. 227 apresenta, em seu inciso III, a “garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola” como uma responsabilidade compartilhada entre a família, a sociedade e o Estado.

A autonomia universitária, citada no Art. 207, foi elevada a princípio constitucional, contribuindo para que mudanças estruturais pudessem ser geradas no sistema. A aprovação da LDB foi um dos marcos dessas mudanças que se intensificaram a partir do início do século XXI, notadamente com a expansão e democratização do ensino superior (GILIOLI, 2016).

A fixação das diretrizes e bases da educação nacional tem fundamento no Art. 22 da CF/88, inciso XXIV, que delega à União a competência para legislar sobre o tema em questão. Além disso, cabe destacar que Art. 214 que prevê a elaboração do PNE e faz menção a uma série de diretrizes que devem ser seguidas para o avanço das políticas públicas educacionais, em seus diversos níveis de ensino, desde a alfabetização até a formação superior, compreendida como “formação para o trabalho” e “promoção humanística, científica e tecnológica do País”. Esses dois incisos do Art. 214 (IV e V, respectivamente), enfatizam a importância do sucesso na educação formal, tanto para o indivíduo como para a sociedade onde ele encontra-se inserido.

A LDB resultou de um processo de discussão que se estendeu por cerca de oito anos, se considerado o intervalo entre a promulgação da CF/88 e sua aprovação em dezembro de 1996. O Art. 2º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reitera o dever compartilhado entre a família e o Estado de assegurar o direito a educação, que “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse extrato reforça o expresso no Art. 214 da CF/88, acerca do papel do sucesso educacional e da formação, desde a tenra infância, até os mais elevados níveis de ensino.

Acerca dos princípios e fins da educação nacional, listados no Art. 3º da LDB para a ministração do ensino, destaca-se a “igualdade de condições para o acesso e permanência”. Apesar de não haver menção ao acesso e a permanência nos artigos que se referem a educação superior (Arts. 43 a 57), depreende-se que o fato de ser considerado como um princípio da educação nacional confere a amplitude necessária para abarcar todos os níveis de ensino. Outro ponto de destaque é o fato de acesso e permanência constarem juntos, o que denota que não é possível conceber o acesso de forma isolada da permanência, pois se assim for procedido, as possibilidades de sucesso acadêmico não poderão ser asseguradas.

No que se refere propriamente à educação superior, o Art. 43 apresenta entre as suas finalidades, no inciso II, “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. Esse texto demonstra que o sucesso acadêmico encontra respaldo na legislação, ao passo que a evasão não chega nem a ser mencionada, portanto, é notório que se trata de uma disfunção do sistema, um desvio do percurso acadêmico, que passou a ser inserida de forma tangencial nas políticas de governo a partir dos desdobramentos que sucederam as políticas educacionais após a aprovação da LDB.

No entanto, as carências educacionais da população já se encontram explícitas nos Arts. 37 e 38 da referida lei, que estabelecem diretrizes para a educação de jovens e adultos, entre elas o estímulo ao acesso e permanência pelo poder público, bem como no § 4º do Art. 47, que obriga as IES públicas a ofertar cursos de graduação no período noturno, com os mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, mediante previsão orçamentária para tal, de modo que os profissionais já inseridos no mercado de trabalho também possam acessar esse nível de ensino. Ainda, com relação ao acesso e permanência na educação superior, a LDB prevê a adoção de mecanismos facilitadores para os cursos de formação de docentes para atuar na educação básica pública, como uma responsabilidade compartilhada entre os entes federativos.

O PNE consta no Art. 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu os dez anos seguintes como a Década da Educação e conferiu à União a responsabilidade pela elaboração do referido plano, com diretrizes e metas e estratégias para os próximos dez anos. Cabe destacar que o PNE foi estabelecido por meio do Art. 214 da CF/88, o qual também fixou a responsabilidade de investimentos públicos proporcionais ao Produto Interno Bruto (PIB) em educação. Esse percentual foi definido em 5,5% do PIB no PNE 2001-2010 e fixado em 7% no PNE 2014-2024, com previsão de ampliação para 10% no quinto ano de vigência do referido plano, meta que não vem sendo cumprida em sua integralidade.

Dentre os desafios educacionais do país, expressos nas metas do PNE, aprovado em 2001, estava a expansão das matrículas no ensino superior até o limite de 30% dos jovens entre 18 e 24 anos. Além disso, a distribuição geográfica das IES no território brasileiro apresentava-se muito desproporcional. A maioria das universidades públicas estava localizada nos grandes centros e capitais.

O acesso, além de acirrado pela concorrência, só assegurava a permanência de estudantes com condições econômicas para tal (HERINGER, 2018). Os demais estudantes eram obrigados a buscar a formação superior no sistema privado, geralmente em cursos noturnos ou

a distância, que possibilitam conciliar os estudos com atividade remunerada, ou mediante a ajuda de programas de financiamento e isenção fiscal como o FIES e o PROUNI (VARGAS; PAULA, 2013; FILIPAK, PACHECO, 2017). Aqueles não contemplados com as poucas oportunidades de isenções e que não detinham condições de pagar pelos estudos, ficavam fora do sistema (HERINGER, 2018).

Mesmo que, ao final do período de vigência do primeiro PNE (2001-2010), a meta de ampliação do acesso não se cumpriu e precisou ser estendida para o plano seguinte (2014-2024), as ações expansionistas desenvolvidas desde 2002 contribuíram para a inserção, neste nível de ensino, de estudantes pertencentes a grupos antes pouco representados na educação superior, como os estudantes de escolas públicas e de origem social menos favorecida, que passaram a marcar presença no contexto universitário (HERINGER, 2018).

No segundo PNE, a meta 12, que diz respeito ao acesso ao ensino superior, teve como objetivo “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014).

Além disso, a meta 15 preconiza a formação de professores, assegurada por meio da colaboração entre os entes federativos, no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, por meio de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, referenciada no Art. 61 da LDB. Essa meta visa assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Desse modo, almeja-se suprir a carência de profissionais formados e conseqüentemente elevar a qualidade da educação básica. Portanto, o impacto dessa meta nos índices de evasão e retenção curricular no ensino superior é um ponto importante a ser considerado e acompanhado.

Com relação as políticas públicas de expansão e ampliação do acesso ao ensino superior cabe destacar também a contribuição das IES privadas. Essa estratégia ganhou força especialmente nas primeiras duas décadas subsequentes à promulgação da CF/88. Pode-se afirmar, portanto, que o REUNI marcou a conversão dessa estratégia de expansão do ensino superior para a retomada de sua oferta com maior expressividade no setor público. “Entre 2007 e 2012, houve uma elevação em 60% das matrículas da graduação presencial nas instituições federais” (TACHIBANA; MENEZES FILHO; KOMATSU, 2015, p. 10).

Contudo, até então, políticas públicas como o FIES e o PROUNI já eram reconhecidas como fontes de investimento público na educação superior, aplicadas sobre a estrutura das universidades privadas. O FIES é caracterizado pela oferta de financiamento para os estudantes que não têm condições de pagar pelos seus estudos durante o período de formação acadêmica

(TACHIBANA; MENEZES FILHO; KOMATSU, 2015), ao passo que o PROUNI prevê a concessão de bolsas de estudos para estudantes “que, sem programas de acesso, não teriam a chance de ingressar no ensino superior e muito menos concluí-lo” (FELICETTI; CABRERA, 2017, p. 309).

Conforme Tachibana, Menezes Filho e Komatsu (2015), a expressividade do aumento de IES entre 1997 e 2007, correspondeu a um crescimento de 153% que se deu, majoritariamente, no setor privado. Nesse mesmo período, o setor público cresceu apenas 18%. Entre 2007 e 2013, o setor privado permaneceu inalterado e o setor público se expandiu 20%. O crescimento do número de vagas ocorreu praticamente no mesmo período, com um aumento de 352% entre 1997 e 2009. No setor privado esse crescimento foi de 448% no período, acompanhado de um crescimento de 103% no setor público.

Santos e Freitas (2014) compartilham da opinião de que a adoção do PROUNI e do REUNI foram marcantes para a concretização dos avanços das políticas educacionais e enfatizam também a importância da utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como modalidade única de ingresso às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio da Portaria Normativa nº 2/2010 do MEC, que instituiu o SISU.

Um dos objetivos do REUNI foi a elevação da taxa média de conclusão dos cursos presenciais de graduação para noventa por cento e da relação de alunos de graduação por professor para dezoito, num prazo de cinco anos (BRASIL, 2007). Conforme Paula (2017), ao alcançar essa meta, a relação de alunos por professores em cursos presenciais de graduação ofertados pelas universidades federais seria praticamente duplicada.

Assegurar a efetividade das políticas de ampliação do acesso tornou-se um dos grandes desafios da gestão universitária, que buscou alinhar estratégias para viabilizar a permanência dos estudantes no *campus*. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), elaborado em 2008, no âmbito do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), com a participação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) foi um marco da implementação de ações de inclusão e assistência estudantil nas IES públicas brasileiras.

Através do Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010, o referido plano foi convertido em Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), mantendo a mesma sigla (SANTOS; FREITAS, 2014). A redução das taxas de retenção curricular e evasão consta entre os objetivos do PNAES, expressos no artigo 2 do decreto que instituiu o programa (BRASIL, 2010).

Após a consecução dessas políticas públicas de assistência estudantil, o sistema federal de ensino superior passou por outras mudanças relacionadas a ampliação e democratização do acesso. A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 consolidou o ingresso nas IFES por meio das Políticas de Ações Afirmativas (PAA), ao estabelecer diretrizes para a inclusão de estudantes de escolas públicas, de origem social menos favorecida e de extratos sociais historicamente discriminados na universidade. A aprovação dessa lei contribuiu para a elevação no número de ingressantes em condições de vulnerabilidade social nos cursos de graduação.

Com a adesão à política de cotas para ingresso nas IES públicas o perfil dos estudantes tornou-se ainda mais diversificado (HERINGER, 2018). Conforme o autor, essa diversificação intensificou os desafios da gestão acadêmica, trazendo à baila questões como a necessidade de remodelagem das políticas de permanência estudantil e de discussão dos demais aspectos relacionados à vinculação e a permanência desses estudantes na universidade.

A regulamentação do SISU, por meio da Portaria Normativa nº 21 de 5 de novembro de 2012, do MEC, facilitou ainda mais o acesso ao permitir que as instituições públicas disponibilizem suas vagas de ingresso em um sistema informatizado, onde os interessados, de qualquer localidade do país, que tenham realizado o ENEM podem se inscrever para concorrer a essas vagas. A adesão das universidades ao SISU ampliou a mobilidade dos estudantes ingressantes no território nacional e, conseqüentemente, contribuiu para a elevação dos índices de evasão após o período de vigência do REUNI, intensificando os desafios relacionados a permanência nas universidades públicas do sistema federal (SANTOS; FREITAS, 2014).

Nesse sentido, Filipak e Pacheco (2017, p. 1244) enfatizam que “a temática do acesso do estudante à educação superior deve ser entendida de maneira intimamente ligada à problemática da permanência e evasão, pois não basta garantir apenas a democratização do acesso”. Essa é uma questão complexa sob a ótica de políticas públicas, pois ao buscar soluções para a falta de acesso ao ensino superior que assolava a maioria da população brasileira, adentrou-se em um cenário onde abrir a porta da universidade para as camadas populares não se mostrou suficiente. Como essa porta é giratória, ela não permite a entrada nos espaços desejados pelo estudante, mas apenas naqueles que ele consegue se inserir, dadas as suas condições de vulnerabilidade e as características que lhe são próprias (CAÑAVERAL; SÁ, 2017).

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

A evasão é “um fenômeno complexo envolvendo os sujeitos e o sistema educacional, com consequências individuais, sociais, acadêmicas e econômicas” (SANTOS *et al.*, 2017, p. 74). De acordo com Lima Júnior *et al.* (2019, p. 158) o termo “evasão, do latim *evasio*, significa fugir deliberadamente”, ou seja, abandonar de forma voluntária (TINTO, 1975), por um movimento próprio (ou pela falta de movimento) do estudante, mesmo que essa não seja a sua vontade, mas uma imposição das circunstâncias por ele vivenciadas (MEC, 1996; SILVA; CABRAL; PACHECO, 2020; GUIMARÃES; TELES, 2021; SILVA, 2021; SANTOS JÚNIOR, 2022).

A inserção do tema na agenda governamental ocorreu a partir da realização de um seminário sobre evasão nas universidades brasileiras, realizado pela ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC, em fevereiro de 1995. Nesse evento foi instituída a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, cujo objetivo foi “identificar as causas do fenômeno da evasão no país e sugerir medidas para minimizar os índices observados nas IES públicas, partindo de uma uniformização do processo de coleta e tratamento de dados” (SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017, p. 391).

O relatório apresentado por essa comissão no ano seguinte contextualiza a evasão como um fenômeno complexo e comum as instituições universitárias no mundo contemporâneo.

Exatamente por isto, sua complexidade e abrangência vêm sendo, nos últimos anos, objeto de estudos e análises, especialmente nos países do Primeiro Mundo. Tais estudos têm demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades sócio-econômico-culturais de cada país (MEC, 1996, p. 13).

Essa abordagem denota que mesmo que os sistemas educacionais possuam características próprias, que distinguem as instituições entre si e de um país para outro, a evasão universitária marca presença em todo o mundo (O'NEILL, 2011; WITTE; CABUS, 2013; WOLTER; DIEM; MESSER, 2014; BOATMAN; LONG, 2016; HEPWORTH, LITTLEPAGE; HANCOCK, 2018; HARLEY *et al.*, 2007), sendo explicada principalmente pelas transformações geradas no comportamento da sociedade a partir dos avanços tecnológicos e pelas políticas públicas de expansão do acesso ao ensino superior, especialmente nos países emergentes (SANTOS *et al.*, 2017; SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017; 2020; VARGAS; HERINGER, 2017; MASCENA, 2018; DONOSO-DÍAZ; ITURRIETA; TRAVERSO, 2018).



Além disso, a comissão especial da SESU/MEC destaca que “as preocupações maiores de qualquer instituição de ensino superior, em especial quando públicas, devem ser a de bem qualificar seus estudantes e a de garantir bons resultados em termos de número de diplomados que libera a cada ano para o exercício profissional” (MEC, 1996, p. 12). Santos Júnior, Magalhães e Real (2020, p.466) ponderam que esse estudo “atribuiu parcela da responsabilidade [sobre a evasão] às IES, apontando que seria necessário cada qual conhecer sua própria realidade para melhoria dos resultados no que se refere à permanência do estudante”. Isso explica também o avanço dos estudos sobre o tema nas últimas décadas. Na percepção de Freitas (2009, p. 260).

A maioria dos estudos sobre evasão e persistência de estudantes usa desenhos de pesquisas que examinam variáveis institucionais, sobre as quais a organização tem controle, e não institucionais, não controladas diretamente pela instituição, mas que podem receber algum apoio dela. Esses estudos, realizados tanto no cenário da educação a distância quanto no da educação presencial tradicional, usam amplamente, como base, o desenho de Vincent Tinto.

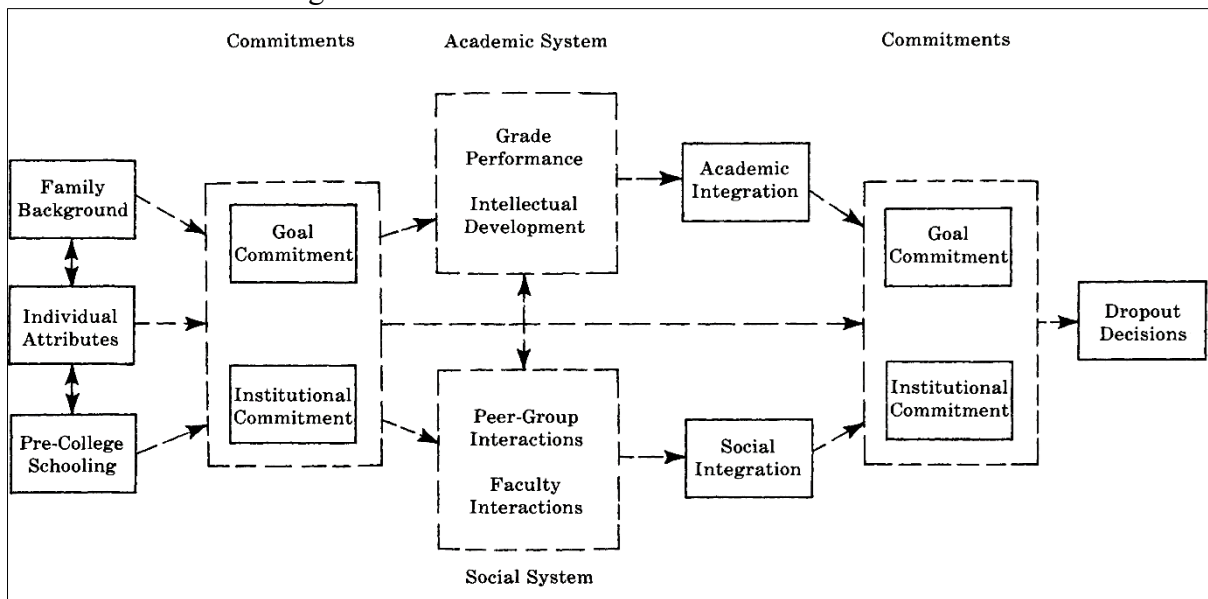
Grande parte dessas pesquisas tem versado sobre variáveis que podem prever a probabilidade de o estudante evadir-se ou ter sucesso acadêmico, assim como de aumentar a chance de concluir estudos no tempo definido como certo.

O desenho proposto por Tinto (1975) procura explicar o fenômeno da evasão universitária a partir de seus determinantes. O autor destaca que a evasão não pode ser descrita de forma generalista, pois existem diversos tipos de abandono, cujo comportamento não pode ser explicado do mesmo modo. A mudança de curso e o desligamento do estudante por baixo desempenho, são exemplos que não podem ser explicados por esse modelo, pois, na visão do autor, não se configuram como evasão.

Para caracterizar o fenômeno da evasão universitária sob a ótica de Tinto (1975) é necessário primeiramente clarificar o conceito de evasão ali empregado, o qual já foi amplamente estudado e criticado em estudos posteriores (SILVA, 2021). Tinto defende que a evasão engloba o abandono voluntário e permanente dos estudos, por parte do estudante. A evasão se materializa por meio de um processo longitudinal de interações entre o indivíduo e os sistemas acadêmicos e sociais da faculdade, durante os quais as experiências de uma pessoa modificam continuamente seus objetivos e compromissos institucionais de maneira que levam à persistência ou a formas variadas de evasão escolar.

Para explicar esse fenômeno o autor desenvolveu o modelo conceitual apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Modelo conceitual de evasão estudantil.



Fonte: TINTO, 1975, p. 95.

O modelo de Tinto (1975) considera a bagagem que o estudante já possui antes de ingressar na educação superior, suas características pessoais, familiares e educacionais que poderão influenciar na decisão de sair ou não do sistema. Esses atributos alimentam os compromissos e objetivos pessoais e acadêmicos dos estudantes. O desempenho acadêmico e o desenvolvimento intelectual, por sua vez, são sustentados pelo nível de comprometimento, pelos objetivos e expectativas e também pelo percurso histórico dos estudantes. As relações sociais e acadêmicas que vão se formando no interior do sistema exercem grande influência sobre o desempenho. Na visão do autor, essa interação ocorre em uma via de mão dupla, que também retroalimenta os níveis de compromisso dos estudantes com seus objetivos, os quais contribuem com a decisão de permanecer ou não no sistema educacional.

A concepção de evasão adotada pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras utilizou como base os estudos de Tinto, sintetizando a definição de evasão no ensino superior como “a saída definitiva de seu curso de origem, sem concluí-lo” (MEC, 1996, p. 15). Mesmo tendo adotado essa concepção simplificada para o termo evasão universitária, a própria comissão entendeu que era necessário avocar as contribuições de diversos especialistas no tema pra especificar as diferentes tipologias que esse conceito pode assumir. Cabe registrar que essa definição apresenta um avanço em relação ao conceito de Tinto (1975), ao incluir a mudança de curso e de IES como tipologias de evasão.

A diversidade de concepções que moldam o termo evasão é reconhecida entre os especialistas, de modo que a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades

Públicas Brasileiras considerou ser necessário tipificar a evasão universitária em três categorias distintas (MEC, 1996, p. 16):

- **Evasão de curso:** quando o estudante se desliga do curso superior, por 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 se desliga da instituição na qual está matriculado, e;
- **Evasão do sistema:** quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Partindo dessa concepção, Colvero e Jovino (2014) também assinalam que há três plataformas de evasão no ensino superior. Os autores adotam os termos microevasão para conceituar a evasão de curso; mesoevasão para a evasão da instituição, e; macroevasão para a evasão do sistema de ensino superior.

Autores como Hoffmann *et al.* (2017) e Gilioli (2016) utilizam-se da mesma perspectiva ao destacar que a evasão se dá em três níveis: evasão de curso ou microevasão, abandono que se materializa pela transferência interna, ou aprovação no vestibular para outro curso na mesma instituição; evasão da instituição ou mesoevasão, que se materializa pela transferência externa, aprovação no vestibular para curso em outra instituição; e evasão do sistema ou macroevasão, que corresponde ao abandono do ensino superior.

Com base nas premissas do conceito de evasão cunhado pelo MEC, Silva, Cabral e Pacheco (2020) lançam uma nova perspectiva, trazendo também a turma como uma unidade de análise e apresentando a delimitação do sistema entre nacional e internacional. Essas duas novas categorias direcionam a análise para um contexto mais específico, a turma (ano/semestre de ingresso) e a um movimento mais amplo e de difícil monitoramento pelos órgãos oficiais, que consiste em deixar o sistema educacional de um país para ingressar em outro, de país diferente.

Silva Filho *et al.* (2007) também explicam que há diferentes concepções do termo evasão e diversas metodologias de cálculo dos seus índices, por ano e por período, por exemplo, por curso, por área do conhecimento, por instituição, no conjunto de todas as IES, por forma de organização acadêmica; por categoria administrativa; por região geográfica, por natureza institucional, entre outros universos possíveis, desde que haja disponibilidade de dados.

Acerca dos métodos de cálculo das taxas de evasão, os autores Silva Filho *et al.* (2007) discorrem sobre dois aspectos que consideram similares, mas não idênticos:

a) **Evasão anual média:** mede a percentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano ou no semestre seguinte.

b) **Evasão total:** mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação.

A principal diferença entre os dois modelos está no resultado dos cálculos obtidos, que não diz respeito basicamente à fórmula empregada, mas ao comportamento do fenômeno durante o intervalo de tempo esperado para a integralização da matriz curricular (MEC, 1996; SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017; SILVA, 2017; VIDI, 2020).

Considerando a complexidade do fenômeno, um alerta acerca dos estudos sobre evasão está relacionado à necessidade de subsidiar os índices quantitativos com informações que os qualifiquem efetivamente, contribuindo para a compreensão do significado do fenômeno analisado (MEC, 1996). Esse apontamento se justifica também pela diversidade de metodologias adotadas por pesquisadores, pelas instituições e pelo MEC para chegar aos indicadores de evasão do ensino superior (MEC, 1996; SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017; SILVA, 2017; VIDI, 2020).

O cálculo da evasão anual proposto por Silva Filho *et al.* (2007, p. 645) utiliza-se da seguinte fórmula matemática “ $E(n) = 1 - [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - C(n-1)]$ , (1), onde E é evasão, M é número de matriculados, C é o número de concluintes, I é o número de ingressantes, n é o ano em estudo e (n-1) é o ano anterior”. Essa é a metodologia que vem sendo adotada pelo Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia (LOBO, 2012) para calcular a evasão de cursos, ela não leva em conta a origem do ingressante e permite o cálculo da evasão a partir dos dados oficiais do CES.

Lobo (2012, p. 9) destaca ainda a possibilidade de calcular a evasão por instituição e a evasão do sistema, “retirando-se do cálculo os ingressantes oriundos de transferências entre IES, ou entre cursos na mesma IES” e enfatiza a necessidade de dados detalhados e confiáveis para que o acompanhamento dos índices possa ocorrer ao longo do tempo.

Esse tipo de cálculo permite acompanhar a evolução do fenômeno em um período menor de tempo e, portanto, é bastante para cursos que ainda não completaram o período médio para a integralização curricular, assim como para as instituições novas, que ainda tem dificuldade em acompanhar os índices de evasão acumulada de seus cursos e da IES como um todo. No entanto, é preciso considerar que há um entendimento consolidado entre os pesquisadores do tema de que os índices de evasão no primeiro ano são de duas até três vezes maiores do que os encontrados nos anos seguintes (TINTO, 1988; SILVA FILHO *et al.*, 2007; SILVA, 2013; TONTINI; WALTER, 2014; GILIOLI, 2016; RIBAS; COSTA, 2019).

Nesse sentido, a metodologia “quase fluxo”, por exemplo, “estabelece a comparação entre as vagas preenchidas no processo seletivo e o número de alunos vinculados em cada ano do tempo médio do curso” (MEC, 1996, p. 16-17). O acompanhamento anual dos índices no âmbito dos cursos permite diagnosticar o fenômeno da evasão e tecer estratégias de controle mais intenso nos períodos em que os índices de abandono se mostram mais acentuados.

A metodologia “de fluxo” ou de acompanhamento de estudantes “leva em conta o ingresso, retenção [curricular] e saída de alunos por ano de ingresso na instituição” (MEC, 1996, p. 17).

A diferença entre as duas formas de cálculo propostas no relatório do MEC está relacionada ao prazo de integralização curricular. A primeira considera o prazo médio, regular, enquanto a segunda considera o prazo máximo. Silva (2017) chama a atenção para a necessidade de observar que os alunos ainda não formados após o período regular de integralização curricular podem estar em situação de atraso das disciplinas e, neste caso, não podem ser considerados alunos evadidos, pois estão com sua matrícula ativa.

Nessa perspectiva, também se encontra a definição de evasão expressa no relatório do CES 2009 do MEC, que caracteriza a evasão universitária como “a saída definitiva do curso de origem sem conclusão ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (MASCENA, 2008, p. 27). Essa definição apresenta uma forma de cálculo, baseada na subtração do número de concluintes em relação ao número de ingressantes, considerando o período máximo necessário para a integralização curricular, o que corrobora com a defesa da metodologia de acompanhamento de estudantes, também adotada por Silva (2017) e Vidi (2020) para o cálculo da evasão acumulada.

Como se pode observar, entre as possibilidades de variação dos resultados a partir da escolha de um ou de outro método de cálculo, encontra-se outro fenômeno, muito presente nas IES, a retenção, ou seja, o atraso ocasionado pela reprovação e/ou repetência em um ou mais Componentes Curriculares (CCRs) durante o percurso acadêmico, que não necessariamente pode culminar em uma evasão, mas que acarreta um desvio na rota da formação acadêmica e exerce um peso considerável na decisão de abandonar o curso.

Assim, ao considerar o prazo máximo em detrimento do prazo médio, os resultados obtidos indicam os estudantes que realmente abandonaram o curso, ao passo que ao considerar o prazo médio, incluem-se nos resultados os estudantes em retenção curricular. Lima Júnior *et al.* (2019, p. 171) chamam a atenção para a necessidade de considerar esse indicador, pois entendem que as taxas longitudinais de evasão e de retenção curricular “refletem com maior fidedignidade os fluxos reais de trajetória acadêmica dos estudantes de graduação nas IES”.

Não se pode ignorar que o termo retenção possui duplo sentido, além de caracterizar o atraso na formação ou a permanência no curso por mais tempo que o normal (MEC, 1996; RIOS *et al.*, 2018; SANTOS, 2018; LIMA JÚNIOR *et al.*, 2019), pode ser considerado como o caminho inverso do abandono, o ato do aluno permanecer (ficar) na universidade e prosseguir com os estudos, provocado por ações de acompanhamento e controle da evasão (COSTA; GOUVEIA, 2018). A primeira concepção, denominada de retenção curricular, refere-se a uma causa da evasão, a segunda, denominada simplesmente como retenção ou permanência, a um efeito do processo de intervenção no fenômeno pra evitar a ocorrência da evasão.

### **2.2.1 Causas, motivos e fatores associados à evasão no ensino superior**

A caracterização dos diferentes enfoques que podem ser dados à evasão no ensino superior demonstrou a complexidade desse fenômeno. Essa complexidade também é evidente quando se faz referência às causas, motivos e fatores relacionados à evasão. De acordo com Fonseca (2018, p. 14),

[...] a evasão é um problema de múltiplas causas, complexo, social, envolve todas as partes interessadas nessa relação educacional, desde o governo, a instituição de ensino, a sociedade, o mercado de trabalho, a economia do país, a família e principalmente o ator principal desta relação – o aluno e seu sonho de uma graduação como plataforma de alcance dos objetivos profissionais e sociais.

Nesse extrato, o autor demonstra a necessidade de intervenção por meio da adoção de políticas públicas integradas, que possam envolver os diversos segmentos sociais e educacionais na busca de soluções para assegurar a permanência dos estudantes que ingressam no sistema de ensino superior.

Na visão de Freitas (2009) a dificuldade em cumprir com os objetivos e metas por parte dos estudantes que ingressam no sistema formal de ensino está associada a uma infinidade de vetores apontados como obstáculos que impedem o avanço nos estudos. Ao analisar o impacto da concessão de bolsas do PROUNI para estudantes egressos de escolas públicas e baixa renda em instituições privadas Felicetti e Cabrera (2017, p. 320) assinalam que

Existem inúmeros fatores que podem contribuir para a retenção [curricular] ou evasão de estudantes nas IES, com ou sem bolsa, uma vez que, para os dois grupos de estudantes ingressantes, constitui um novo contexto estudantil, diferente do que vivenciaram na educação básica. Certamente, essa nova realidade será permeada por novos contextos ou dificuldades, como hábitos de estudo, comprometimento com estudos, autonomia, condições e hábitos de trabalho, condições financeiras, residência, transporte, alimentação, saúde, relacionamento com a família, com suas origens, com o ambiente estudantil, o ambiente institucional, a cultura e o lazer (FELICETTI; CABRERA, 2017, p. 320).

Essas características também são comuns aos estudantes que ingressam nas universidades públicas, sendo acentuadas à medida que há a combinação de vários desses fatores na vida do estudante. A convergência entre esses fatores é comum especialmente entre os estudantes com maiores índices de vulnerabilidade social, os quais compõem o público-alvo das políticas de expansão e democratização do ensino superior no Brasil (RECKTENVALD, 2017).

A pesquisa de Tinto (1975) apresentou os fatores de integração social e acadêmica dos estudantes como causas principais da evasão. Posteriormente, o autor também mencionou aspectos relacionados ao contexto cultural, social, econômico e institucional como condicionantes do fenômeno (TINTO, 2007). Com base nos estudos de Tinto, os autores Silva *et al.* (2018, p. 104) apontam que:

[...] o indivíduo abandonaria a universidade ao perceber uma alternativa para seus investimentos de tempo, energia e recursos que lhe trará maiores benefícios em comparação aos custos de permanência na graduação. É, então, a combinação desses dois elementos que culminaria na evasão.

O modelo proposto por Tinto também foi analisado por Ambiel (2015), o qual sugeriu que, além dos motivos apontados pela literatura internacional, há outros fatores que exercem influência na decisão dos estudantes em abandonar o curso superior. Partindo do pressuposto que cada estudante é um evasor em potencial, o autor propôs uma escala de motivos para a evasão do ensino superior, composta de 81 itens, elencados pela literatura, por estudantes (regulares e evadidos) e por juízes (pesquisadores da área de educação superior).

A preocupação com a construção de um instrumento padronizado para a identificação de motivos potenciais para a uma possível interrupção do curso antes do seu término foi justificada pela insuficiência desse tipo de mensuração no âmbito das universidades brasileiras. “Ainda que haja uma quantidade razoável de estudos nacionais e estrangeiros avaliando variáveis relacionadas à evasão”, [...] “não foram encontrados na literatura brasileira instrumentos padronizados que afirmam especificamente os motivos potenciais que levam os estudantes a deixar seu curso” (AMBIEL, 2015, p. 43).

A classificação proposta por Ambiel (2015) considera sete componentes ou agrupamentos, os quais constituem categorias de distribuição dos itens relacionados à evasão. O primeiro refere-se aos motivos institucionais, o segundo aos motivos pessoais, o terceiro aos motivos relacionados a falta de suporte, o quarto aos motivos relacionados a carreira, o quinto aos motivos relacionados ao desempenho acadêmico, o sexto aos motivos interpessoais e o sétimo aos motivos relativos à autonomia. O autor elenca aspectos que vão além daqueles

apontados por Tinto e assume que o seu instrumento ainda apresenta limitações, especialmente relacionadas à dificuldade de acesso a índices representativos de estudantes de instituições públicas durante a construção da escala.

Dentre essas limitações também é possível adicionar a multiplicidade de características presentes no perfil dos estudantes e as particularidades de cada contexto institucional. Portanto, a busca de uma padronização de instrumento para a identificação das causas da evasão estudantil precisa ser muito cuidadosa e requer um nível de aprofundamento intenso na investigação da temática, pois é impraticável atingir o esgotamento da quantidade de variáveis que impactam na ocorrência do fenômeno. A categorização das causas identificadas demarcou o caminho escolhido pelos pesquisadores para avançar nesse aspecto.

A categorização proposta pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão do MEC, em características individuais dos estudantes, fatores internos às instituições e fatores externos às instituições influenciou fortemente os trabalhos posteriores, os quais contribuíram para o crescimento da literatura sobre a identificação das causas da evasão, nos últimos anos, captando a visão de gestores, estudantes e evadidos.

A distribuição dos fatores que contribuem para a evasão elencados pelo estudo realizado pela comissão do MEC (1996) são destacadas no Quadro 5:



Quadro 5 – Fatores que influenciam na decisão de evadir dos estudantes.

CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DO ESTUDANTE	FATORES INTERNOS ÀS INSTITUIÇÕES	FATORES EXTERNOS ÀS INSTITUIÇÕES
Habilidades de estudo;	Questões acadêmicas: currículos, pré-requisitos, falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso;	Mercado de trabalho;
Personalidade;	Questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente;	Reconhecimento social da carreira escolhida;
Formação escolar anterior;	Falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente;	Qualidade da escola de primeiro e no segundo grau;
Escolha precoce da profissão;	Ausência ou pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, monitoria, estágios, treinamentos, etc.;	Conjunturas econômicas específicas;
Dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária;	Cultura institucional de desvalorização da docência na graduação;	Desvalorização da profissão, por exemplo, as Licenciaturas;
Incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho;	Estrutura de apoio ao ensino de graduação insuficiente: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.;	Dificuldades financeiras;
Desencanto ou desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção;	Inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades.	Dificuldades de atualizar-se a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade;
Dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas;		Ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação.
Desinformação a respeito da natureza dos cursos;		
Descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular.		

Fonte: Adaptado de MEC (1996, p. 27 – 31).

Ao estabelecer essa categorização o relatório da comissão destacou que não tinha a pretensão de ser conclusivo, mas de evidenciar a importância de as instituições avançarem no diagnóstico da evasão e definirem “estratégias de ação que levem ao aumento das taxas de diplomação e à diminuição dos índices de evasão”. Para tanto, aponta a necessidade de realização de estudos complementares “levando em conta a **correlação possível da multiplicidade de fatores que seguramente interferem na enfocada evasão**” (MEC, 1996, p. 26, grifo no original).

Os pesquisadores Platt Neto, Cruz e Pfitscher (2008) descrevem os fatores individuais dos estudantes como aspectos pessoais e os listam como: a falta de vocação do estudante para

a área profissional; a necessidade de auxiliar ou cuidar de sua família; necessidade de sustentar financeiramente a família; incompatibilidade entre suas atividades profissionais e a dedicação aos estudos; incompatibilidade entre o perfil do aluno e a área de atuação profissional; incapacidade intelectual do aluno nas habilidades que possam ser exigidas em determinadas áreas do curso; troca de curso ou instituição; doença grave e morte. Hoffmann *et al.* (2017) também denominam esse grupo de fatores como individuais, tomando como exemplo as características individuais dos estudantes elencadas pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão do MEC (MEC, 1996).

Os fatores da universidade, também denominados como fatores institucionais, ou fatores internos as instituições, compreendem, entre outros, um ensino básico muito fraco, a falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso, baixo nível didático-pedagógico, cultura institucional de desvalorização da docência, a insatisfação com o curso e com a universidade, a estrutura física da IES, a falta de suporte acadêmico e a assistência estudantil (PLATT NETO; CRUZ; PFITSCHER, 2008; TONTINI; WALTER, 2014; HOFFMANN *et al.*, 2017; RIOS *et al.*, 2018).

As questões profissionais também podem ser associadas a outros aspectos, não relacionados a vida pessoal e acadêmica, sobre os quais as instituições não tem domínio, os seja, são questões externas ao seu contexto (PLATT NETO; CRUZ; PFITSCHER, 2008). Os fatores externos dizem respeito à cultura e a estrutura da cidade, a falta de trabalho/emprego (TONTINI; WALTER, 2014; RIOS *et al.*, 2018), “o reconhecimento social na carreira escolhida, conjuntura econômica, desvalorização da profissão, dificuldade de atualizar-se perante as evoluções tecnológicas, econômicas e sociais da contemporaneidade e políticas governamentais” (HOFFMANN *et al.*, 2017, p. 161-162).

A partir da literatura consultada por Tontini e Walter (2014) também foram identificados diversos aspectos que os autores consideram como antecedentes da permanência e da evasão. Isso quer dizer que esses fatores, presentes na vida do aluno, exercem influência tanto para persistir como para abandonar o curso. O que diferencia os sujeitos que ficam e os que vão embora é o peso positivo ou negativo sobre a trajetória do estudante.

No quadro a seguir esses aspectos foram classificados em fatores pessoais, institucionais e externos. Embora os autores Tontini e Walter (2014) assumam conceitualmente a categorização literária em questão, a presente classificação não foi apresentada em seu estudo, uma vez que o objetivo da pesquisa foi identificar o impacto de cada um desses aspectos na decisão de evadir dos estudantes de uma IES privada, estruturada em centros de ensino.

Quadro 6 – Antecedentes da permanência e da evasão.

<b>FATORES PESSOAIS</b>	<b>FATORES INSTITUCIONAIS</b>	<b>FATORES EXTERNOS</b>
- Desenvolvimento pessoal	- Qualidade do curso	- Oportunidades profissionais
- Obtenção de boas notas e/ou conceitos	- Organização do curso	- Perspectivas de melhoria de vida
- Escolha do curso	- Atualização do curso	- Importância profissional do curso
- Identificação com o curso	- Relação entre teoria e prática	
- Comprometimento com o curso	- Competência dos professores	
- Disponibilidade para frequentar as aulas	- Atendimento da praça de alimentação	
- Tempo disponível para o estudo	- Atendimento da coordenação	
- Suficiência de renda pessoal ou familiar	- Atendimento do centro	
- Necessidade bolsa de estudo	- Atendimento do curso	
- Estabilidade pessoal e familiar	- Qualidade dos laboratórios	
- Integração com a turma	- Conservação da infraestrutura	
- Aplicação profissional do aprendizado	- Limpeza e conservação dos banheiros	
- Motivação para vida	- Equipamentos em salas de aula	
- Persistência pessoal nos objetivos	- Conservação das salas de aula	
- Aprendizado com o curso	- Necessidade de reforço de aulas	
- Saúde pessoal		

Fonte: Adaptado de Tontini e Walter (2014).

Os autores constataram que “entre os fatores que podem influenciar o ato de evasão, estão as oportunidades profissionais e o receio de não conseguir trabalhar na área profissional quando concluído o curso” (TONTINI; WALTER. 2014, p. 93). A partir de suas pesquisas bibliográficas depreendem que “a concentração de abandono nas primeiras fases pode ser justificada pela decepção com as expectativas positivas e com a possibilidade de exercer a carreira escolhida”, pois “muitos alunos esperam que o estudo possa melhorar suas condições de vida” e ao serem expostos a “uma visão negativa do mercado de trabalho e da profissão” ficam confusos e acabam abandonando o curso (TONTINI; WALTER, 2014, p. 93).

Além disso, fatores como o comprometimento do aluno com o curso escolhido é determinante na decisão de permanecer ou não. A falta de vocação para o curso pode influenciar na evasão, ao passo que o compromisso com a instituição e a percepção de utilidade da formação são condicionantes da permanência. Isso indica que a IES tem a responsabilidade de propiciar condições favoráveis aos estudantes de modo que não sejam impelidos a desistir de seus cursos (TONTINI; WALTER. 2014).

Os trabalhos de Hoffmann (2016) e Flores (2017) investigaram as causas da evasão na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o primeiro com base na percepção de especialistas e o segundo de estudantes evadidos. Ambos utilizaram a gestão do conhecimento como pano de fundo para a elaboração de seus modelos de identificação dos fatores estratégicos para o acompanhamento do fenômeno da evasão.

Hoffmann (2016) buscou na literatura os principais fatores causadores da evasão e os categorizou para desenvolver um roteiro de pesquisa com especialistas baseado no método Delphi. Esta estratégia de pesquisa busca coletar a opinião dos especialistas em várias etapas, quantas o autor considerar necessárias para atingir o consenso dos participantes em relação ao assunto. Com base nos dados obtidos o autor elaborou um painel de especialistas composto pelos indicadores relacionados à evasão na UFSM. “O painel dos especialistas, ordena, para cada categoria apresentada, as variáveis mais importantes a serem consideradas no combate à evasão (HOFFMANN, 2016, p. 84).

Quadro 7 – Painel dos especialistas.

<b>Causas acadêmicas relacionadas ao curso</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mercado de trabalho para os concluintes do curso;</li> <li>2. A estrutura dos cursos;</li> <li>3. Infraestrutura necessária;</li> <li>4. Corpo docente do curso;</li> <li>5. Atendimento da coordenação.</li> </ol>
<b>Causas acadêmicas relacionadas à instituição</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O reconhecimento da instituição na comunidade;</li> <li>2. Assistência estudantil;</li> <li>3. Ambiente de estudo e vivência;</li> <li>4. Serviços oferecidos;</li> <li>5. Deslocamento até o <i>campus</i>.</li> </ol>
<b>Aspectos pessoais e motivacionais dos acadêmicos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falha em relação à opção de curso;</li> <li>2. Frustração de expectativas prévias em relação ao curso;</li> <li>3. Visão de futuro e qualidade de vida do egresso na profissão;</li> <li>4. Dificuldades financeiras;</li> <li>5. Integração acadêmica.</li> </ol>
<b>Causas relacionadas ao desempenho acadêmico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Baixa frequência e reprovações;</li> <li>2. Formação prévia;</li> <li>3. Facilidade de aprendizado;</li> <li>4. Tempo disponível para o curso;</li> <li>5. Distração em outras atividades.</li> </ol>
<b>Ordem de importância dos fatores avaliados pelos especialistas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aspectos pessoais e motivacionais dos acadêmicos;</li> <li>2. Causas relacionadas ao desempenho acadêmico;</li> <li>3. Causas acadêmicas relacionadas ao curso;</li> <li>4. Causas acadêmicas relacionadas à instituição.</li> </ol>

Fonte: Hoffmann (2016, p. 84).

O autor defende que “este painel pode ser utilizado para a definição de políticas institucionais, envolvendo estratégias e ações, que possam influenciar positivamente na

permanência dos acadêmicos no curso/instituição e terem sucesso na conclusão de seus cursos de graduação” (HOFFMANN, 2016, p. 84).

Na mesma linha, Flores (2017) categorizou as causas da evasão encontradas na literatura e elaborou um instrumento de coleta de dados que foi aplicado a estudantes evadidos da UFSM e analisado por meio de análise fatorial. Dentre as quatro categorias de fatores elencados para análise, os fatores relacionados à escolha do curso se sobressaíram, seguidos pelos fatores relacionados com a incompatibilidade com as necessidades pessoais, pelos fatores relacionados à instituição e os fatores relacionados ao curso.

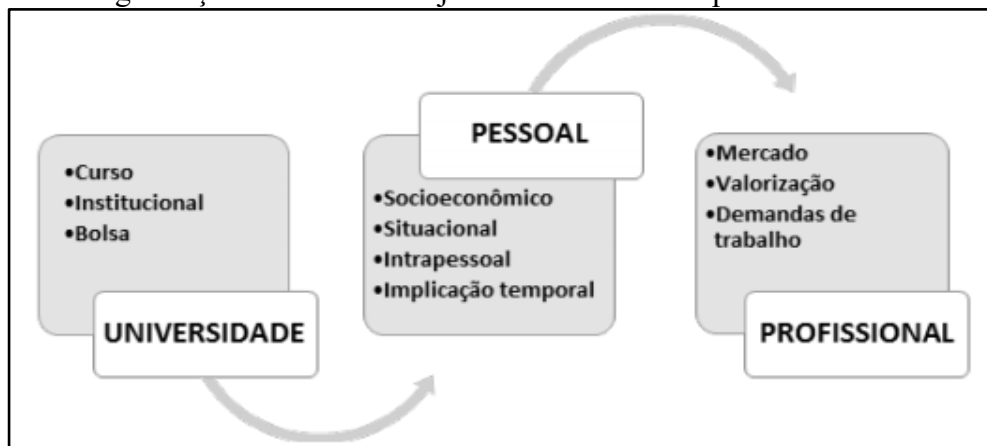
Portanto, a escolha do curso apresenta-se como determinante para a permanência e o êxito da formação dos alunos. Nesse sentido, Bardagi e Huntz (2009 p. 102) destacam que “uma boa escolha inicial está associada à solução dos problemas durante a graduação e é um aspecto que poderia evitar a evasão”. No entanto, os resultados da análise de Flores (2007) demonstraram que o impacto de cada uma das quatro categorias não apresentou variações muito discrepantes, o que denota a necessidade de atenção para o conjunto de causas da evasão como um todo e não apenas para algumas variáveis isoladas.

Outro aspecto comum entre as duas pesquisas realizadas na UFSM é que os autores também assumem o agrupamento dos fatores associados à evasão proposto pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão da ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC (MEC, 1996).

Assim como Flores (2017), Santos *et al.* (2017) consideraram a percepção dos estudantes para elencar os fatores subjacentes à evasão e à permanência e categorizaram esses aspectos em três agrupamentos: a relação dos estudantes com a universidade, a relação dos estudantes com as questões pessoais e a relação dos estudantes com as questões profissionais.

A figura 2 mostra essas categorias e as subcategorias atribuídas pelos autores a cada uma delas.

Figura 2 – Categorização dos fatores subjacentes à evasão e a permanência dos estudantes.



Fonte: SANTOS *et al.* (2017, p. 80).

As questões pessoais pontuaram em primeiro lugar na hierarquia de motivos tanto para o abandono ou a intenção de abandono do curso de graduação como para a persistência. No que se refere ao abandono, os aspectos relacionados à universidade se sobressaíram às questões profissionais, já entre os estudantes que não desistiram, as questões profissionais exerceram maior impacto que a universidade. Isso levou os autores a concluir que: “(1) as questões pessoais tanto retêm o aluno no curso iniciado como o fazem desistir dele; (2) **as questões ligadas à universidade fazem desistir mais do que retêm o aluno; (3) as questões profissionais retêm mais do que fazem desistir da graduação**” (SANTOS *et al.*, 2017, p. 85, grifo da autora).

A pesquisa de Camelo Neto (2014, p. 14), também apresentou sua contribuição ao analisar os fatores de evasão dos estudantes matriculados no turno noturno em uma faculdade particular, a partir de duas premissas principais. A primeira hipótese da pesquisa defende que “os fatores pessoais são motivos para evasão, no entanto não são os mais importantes” e a segunda preza que “os fatores institucionais têm mais peso na hora de uma decisão pela evasão”. O autor elencou entre os possíveis determinantes da evasão fatores biopsicossociais (biológicos, psíquicos e sociais) que podem interferir no processo de aprendizagem do aluno e fatores institucionais.

Os fatores condicionantes da evasão estudantil, extraídos da pesquisa de Camelo Neto (2014) estão distribuídos no Quadro 8.

Quadro 8 – Categorias de fatores condicionantes da evasão.

MOTIVOS PESSOAIS		MOTIVOS INSTITUCIONAIS			
Ligados ao sujeito	Ligados a terceiros	Fatores externos e de avaliação	Deficiência na oferta de serviços	Fatores didático-pedagógicos e administrativos	Deficiência na oferta de acessibilidade virtual/tecnológica.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades Financeiras</li> <li>- Falta de identificação com o curso</li> <li>- Mudança de endereço</li> <li>- Problemas de Saúde</li> <li>- Incompatibilidade de horários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivos pessoais ligados a terceiros</li> <li>- Viagens a trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação do ensino-aprendizagem</li> <li>- Avaliação institucional deficiente</li> <li>- Violência urbana</li> <li>- Inadequação do curso às necessidades profissionais atuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deficiência nas instalações físicas</li> <li>- Localização da faculdade</li> <li>- Inexistência de biblioteca</li> <li>- Inexistência de laboratório de informática</li> <li>- Oferta deficiente de transporte público.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grade curricular deficiente</li> <li>- Falta de didática docente</li> <li>- Atendimento administrativo deficiente</li> <li>- Dificuldades na resolução de problemas internos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inexistência de internet gratuita.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Camelo Neto (2014).

Ao concluir o estudo, o autor constatou que apesar dos motivos pessoais serem preponderantes na decisão de evadir dos sujeitos, a instituição pode promover políticas internas e externas de incentivo ao seu desenvolvimento, que os façam depreender maiores esforços por permanecer. Portanto, o papel da intervenção institucional em apoiar o estudante em meio a dificuldades de ordem pessoal é fundamental para evitar a evasão. Além disso, quando os motivos são institucionais, a falta de credibilidade da instituição eleva consideravelmente a propensão dos estudantes procurarem outra IES que promova ações de assistência estudantil e que apresente maior qualidade para sua formação (CAMELO NETO, 2014).

Sob o prisma da gestão universitária, a recomendação, portanto, é que “as IES devem estruturar-se física, administrativa e pedagogicamente de maneira eficiente, no intuito de passar segurança ao seu aluno, para que este não se desmotive com o curso e a própria instituição, buscando o caminho da evasão” (CAMELO NETO, 2014, p 86).

Ao confrontar os achados de Camelo Neto (2014) com a ordem de importância dos fatores avaliados pelos especialistas que participaram da pesquisa de Hoffmann (2016) e a constatação de Santos *et al.* (2017), percebe-se que há campos onde a necessidade de intervenção dos gestores universitários é latente e pode ser efetiva no acompanhamento e no controle da evasão universitária. Portanto, ao ajustar o foco de atuação da universidade para a melhoria do desempenho acadêmico e para as questões identificadas nos cursos e na instituição, é possível elevar o potencial de redução dos índices de evasão estudantil.

Nesse sentido, o trabalho de Freitas (2009) já ressaltava a importância de rever condutas de gestão, uma vez que

Entre os muitos motivos relacionados com a desistência e o fracasso educacional de estudantes estão os aspectos relacionados com a complexidade da vida pessoal, familiar, financeira e laboral. Além disso, existem as instituições responsáveis pela educação e as políticas sociais mal implementadas, que nem sempre atendem às necessidades dos estudantes e praticamente os deixam evadir, sem sequer demonstrar interesse em tentar identificar a causa e verificar se é possível evitar a evasão (FREITAS, 2009, p. 248).

Considerar as mudanças socioeconômicas e comportamentais associadas ao novo perfil dos estudantes e tecer ações de acompanhamento é determinante para a permanência (MASCENA, 2018). Nesse sentido, um ponto importante a ser considerado pela gestão é a condição socioeconômica dos estudantes, pois uma situação financeira desfavorável eleva a possibilidade de evasão. Associado a isso, muitos estudantes precisam conciliar seus estudos com atividades laborais que lhes assegurem a subsistência, o que interfere no tempo de dedicação aos estudos e pode incidir sobre os demais quesitos relacionados a aprendizagem (TONTINI; WALTER. 2014).

Não se pode esquecer também que na bagagem pessoal desses estudantes há também uma série de fragilidades educacionais da educação básica. Nesse aspecto, Gilioli (2016) pondera que quando a lacuna entre as deficiências acadêmicas do ensino médio e as exigências da educação superior não é sanada pela estrutura de apoio do curso, as condições de insatisfação dos estudantes se elevam ocasionando o abandono.

Mascena (2018) também verificou que a questão financeira se destaca na maioria dos estudos relacionados às causas da evasão e defende que os motivos que podem levar o aluno a evasão consideram aspectos que vão além desse fator, de modo que ele não pode ser estudado de forma isolada. A autora utiliza como referência Silva Filho *et al.* (2007), os quais consideram a questão financeira como uma mera simplificação e buscam identificar variáveis internas e externas às instituições que podem ser relacionadas com a decisão de persistir ou de abandonar o ensino superior.

Além da questão financeira, intensificada com as políticas de expansão e democratização do ensino superior, é preciso estender o olhar para as características geracionais dos estudantes (MASCENA, 2018). A chamada Geração Z, por exemplo, exige novas formas de ensinar, acesso as tecnologias, novas estratégias de engajamento, acolhimento dos estudantes no curso e na universidade. Esses estudantes não aceitam mais serem vistos apenas como expectadores do processo de ensino aprendizagem, eles querem atuar como protagonistas. Geralmente eles são muito bem informados, têm pressa e já chegam na IES com objetivos pré-definidos e expectativas pessoais que não pretendem frustrar (MASCENA, 2018).



Conseqüentemente, “a definição de sucesso está relacionada não apenas aos aspectos sobre rendimento escolar, mas a todo o trajeto de desenvolvimento pessoal e profissional que o aluno irá trilhar, buscando alcançar os seus objetivos ainda durante os anos de faculdade” (MASCENA, 2018, p. 17). Assim, não é possível isolar e atribuir as causas da evasão a apenas uma determinada categoria de fatores, por mais que seja natural que alguns deles se sobressaiam na decisão de abandonar ou não o curso.

Os principais motivos que levaram os participantes da pesquisa de Souza (2017), a abandonar o curso foram a escolha de outro curso, a dificuldade financeira e a dificuldade de transporte até a instituição, pontos que também foram levantados por Gilioli (2016). Os fatores sócio-político-econômicos foram os mais citados como causadores da evasão. Essa constatação levou o autor a concluir que “a trajetória acadêmica é definida sob o ponto de vista social, porém são influenciadas pelas relações definidas no meio acadêmico e espaços em que os estudantes estão inseridos” (SOUZA, 2017, p. 7), corroborando com os achados de Tinto (1975).

A pesquisa de Silva (2021), no entanto, mostrou que o modelo longitudinal de Tinto (1975) é insuficiente para explicar a evasão estudantil no contexto da educação superior brasileira, pois não contempla a pluralidade identificada nos cursos de graduação. Essa constatação apontou para a necessidade de se estabelecer um novo modelo voltado para a realidade nacional e institucional. Na percepção da autora “a evasão estudantil (...) é multicausal tanto do ponto de vista coletivo, já que diferentes estudantes evadem por diferentes causas, mas também do ponto de vista particular, uma vez que um mesmo estudante pode evadir do seu curso motivado por mais de um aspecto” (SILVA, 2021, p. 141).

O modelo proposto pela autora foi denominado Fluxo da Evasão Estudantil e, de forma longitudinal, considera o contexto do estudante e quatro etapas do percurso de um aluno evadido: progresso, ingresso, decurso e evasão. “O progresso diz respeito ao que passou antes do indivíduo ser estudante do curso de graduação do qual evadiu”. O ingresso “se refere ao momento de entrada, da chegada do aluno no curso e na instituição”. O decurso “corresponde ao intervalo de tempo em que o indivíduo é estudante do curso e da instituição, ou seja, aspectos compreendidos entre o momento do ingresso até a evasão acontecer” (SILVA, 2021, p. 145). “Já a evasão correspondente ao momento da evasão do estudante” (SILVA, 2021, p. 146).

A figura 3 representa o fluxo da evasão estudantil proposto por Silva (2021).

Figura 3 – Fluxo da evasão estudantil.



Fonte: Silva (2021, p. 148).

A autora apresenta cinco perspectivas retiradas da teoria, associadas a essas etapas: PI – Perspectiva Individual; PS – Perspectiva Sociocultural; PE – Perspectiva Econômica; PA – Perspectiva Acadêmica; PIns – Perspectiva Institucional. A essas perspectivas a autora vinculou 35 temas, os quais contemplam 90 categorias e 113 variáveis associadas às causas da evasão estudantil que a autora identificou em sua pesquisa.

Para evitar a evasão é necessário inicialmente identificar quais os principais aspectos que impactam na decisão de abandonar o curso e em seguida verificar as ações que podem ser adotadas para evitar a sua ocorrência (MEC, 1996; TONTINI; WALTER, 2014; HOFFMANN *et al.*, 2017; SILVA, 2021).

A utilização de modelos preditivos para a gestão da evasão permite identificar os atores a serem sensibilizados e os sujeitos que devem ser submetidos às intervenções adotadas no âmbito do modelo de gestão da evasão dos estudantes de graduação.

### 2.3 MODELOS PREDITIVOS DE GESTÃO DA EVASÃO

Uma vez conhecidos e categorizados os principais motivos que levam os estudantes à decisão sobre persistir ou abandonar o seu curso de graduação, cabe avançar na identificação da probabilidade de evasão dos estudantes que convivem intensamente com essas questões, a ponto de elas serem determinantes para causar a evasão. Os sistemas de gestão acadêmica armazenam uma série de informações sobre o perfil socioeconômico e os dados acadêmicos dos alunos matriculados na IES, que permitem mapear e acompanhar os riscos associados ao seu comportamento e as dificuldades que enfrentam para permanecer no curso. As informações coletadas nesses sistemas podem ser exploradas como variáveis preditoras da evasão, subsidiando a realização de pesquisas voltadas para a prevenção do fenômeno.

A confiabilidade dessas informações permite aos gestores avançar na condução de pesquisas e na elaboração de estratégias para enfrentar o problema em questão. Nesse sentido, Freitas (2009, p. 249) observou que

Durante muitos anos, o foco das pesquisas sobre evasão de estudantes concentrou-se nas razões pelas quais esses jovens abandonam o sistema formal de educação. Mais recentemente, há uma tendência para que esse tipo de estudo examine como os estudantes podem ser encorajados a persistir na vida escolar, passando-se a enfatizar a prevenção da evasão e a permanência dos estudantes, ou seja, como estimulá-los a permanecer no sistema de ensino com sucesso (FREITAS, 2009, p. 249).

Neste sentido, Ney (2010) desenvolveu um projeto de sistema informatizado para monitoramento da evasão, a partir das informações disponíveis no sistema interno da UFPB, que pode ser explorado para o acompanhamento da evolução dos índices de evasão, retenção curricular e diplomação das universidades brasileiras. Os indicadores apresentados em seu projeto estão disponíveis em grande parte dos sistemas de gestão acadêmicas das IES e podem ser explorados como fontes de informações e de mensuração do impacto das ações que a gestão universitária pretende adotar para controlar e combater esses índices.

O monitoramento dos índices de evasão proposto por Ney (2010) contribui para a avaliação do impacto das medidas adotadas junto aos estudantes ao longo do tempo, pois identificar quem são só sujeitos e quais as variáveis que os colocam em situação de risco por meio de modelos estatísticos confiáveis é o primeiro passo para a gestão do problema. Contudo, mesmo havendo a preocupação com a identificação dos estudantes com predisposição para o abandono, a necessidade de progressos no campo científico e institucional ainda persiste, pois “outro aspecto apresentado pelas pesquisas sobre evasão de alunos é que não costumam

especificar o quanto essa identificação pode reduzir a evasão de tais alunos” (TONTINI; WALTER, 2014, p. 91).

Além de conhecer e monitorar os índices é importante considerar que a literatura já apresenta elementos suficientes para demonstrar as razões que impactam na decisão de evadir ou de permanecer. Portanto, as informações disponíveis nos sistemas de gestão acadêmica precisam ser manipuladas e tratadas pela gestão acadêmica antes que o problema da evasão venha a se concretizar na vida do estudante, uma vez que

A partir do momento em que um aluno evade, essa situação não pode ser revertida. Dessa forma, é necessário que os gestores universitários se antecipem ao fenômeno da evasão, agindo de maneira preventiva para evitar que o estudante evada. Uma alternativa é a utilização de modelos preditivos de evasão, que possibilitam identificar a probabilidade de um aluno abandonar os estudos, podendo, assim, fornecer informações confiáveis para o processo de tomada de decisão dos gestores das universidades (SILVA, 2017, p. 26).

Nesse aspecto, cabe destacar que o modelo preditivo desenvolvido por Silva (2017) e validado na UFSC (SILVA; CABRAL; PACHECO, 2020), utilizou-se da aplicação da regressão logística binária sobre os dados levantados nos sistemas acadêmicos da instituição para identificar as variáveis que influenciam a decisão de evadir e demonstrar a probabilidade desse fenômeno ocorrer, caso essas variáveis não sejam manipuladas. A manipulação das variáveis identificadas em cada contexto pela gestão pode reduzir consideravelmente as chances de os estudantes abandonar o curso. Portanto, os modelos preditivos de gestão da evasão são instrumentos indispensáveis para auxiliar os gestores a enfrentar o problema.

Para a aplicação do modelo de regressão logística binária, os dados relacionados ao perfil dos estudantes foram agrupados de acordo com as categorias das variáveis qualitativas estabelecidas pela autora em tabelas de contingência, para assegurar o nível de confiança estatística necessário para a análise. O modelo foi desenvolvido e validado para os cursos de educação a distância da UFSC (SILVA, 2017; SILVA; CABRAL; PACHECO, 2020). Portanto, a categorização estabelecida considerou o perfil dos estudantes matriculados nessa modalidade de oferta.

A partir das observações realizadas em cinco cursos de educação a distância da universidade foi possível prever quais as variáveis relacionadas ao perfil dos estudantes detêm maior peso na decisão de evasão, e propor uma equação preditiva para estimar a propensão à evasão em cada curso, bem como verificar a probabilidade de redução das chances do aluno evadir, caso a gestão interfira sobre esses aspectos. Um aspecto comum observado em todos os cursos foi a variável Índice de Aproveitamento Acadêmico (IAA). Essa constatação corroborou a teoria consultada por Silva (2017) no que diz respeito à necessidade de se monitorar o

desempenho dos estudantes, visão também compartilhada por Ribas e Costa (2019), que desenvolveram sua pesquisa utilizando-se do banco de dados do mesmo sistema de gestão, considerando na amostra os estudantes matriculados nos dois primeiros semestres dos cursos presenciais da UFSC. A autora destaca também a importância de “realizar ações preventivas e corretivas no processo de aprendizagem, de modo que os índices de insucesso nas disciplinas sejam reduzidos” (SILVA, 2017, p. 118).

Cabe destacar que os modelos de regressão logística podem ser aplicados em diversos contextos, pois têm entre as suas vantagens, a quantificação de variáveis qualitativas e o estabelecimento da probabilidade de ocorrência do fenômeno a partir das variáveis analisadas (SILVA, 2017; ASSIS, 2017; FONSECA, 2018; SILVA; CABRAL; PACHECO, 2020).

Assis (2017) utilizou-se de técnicas de mineração de dados para criar um perfil dos estudantes que evadem do ensino superior brasileiro a partir dos dados do CES e do ENEM. Dentre os cinco modelos de algoritmos de classificação criados para analisar a evasão universitária de alunos ingressantes nos três diferentes níveis (disciplina, curso, instituição) o algoritmo CART obteve um desempenho marginalmente superior aos demais, com desempenho de cerca de 84% para evasão em nível de curso. O autor identificou que as principais características nos alunos com propensão a evadir são: “ingressar no primeiro semestre, possuir vínculos com mais de uma IES, obter notas acima da média nos exames do ENEM e já ter concluído o ensino médio no momento que realiza as provas do ENEM” (ASSIS, 2017, p. 6). Assim como Silva (2017), Assis utilizou o software R para rodar os modelos propostos, no qual desenvolveu um pacote em que é possível treinar novos classificadores de evasão, aplicáveis em qualquer instituição ou grupo de IES, para identificar os alunos com maior tendência à evasão.

A proposição de Fonseca (2018) está diretamente associada aos princípios que regem o desenvolvimento desta tese: a necessidade de identificar antecipadamente os estudantes em risco de evadir, especialmente nos anos iniciais, onde o problema é mais acentuado para que a gestão tenha condições de intervir sobre o problema. O enfoque do autor voltou-se ao desenvolvimento de um modelo preditivo continuado, baseado em regressão logística, aplicado sobre os dados acadêmicos de uma IES privada para identificar a probabilidade dos estudantes evadir em momentos distintos do curso. No tocante à validação externa, o teste de acurácia do modelo foi baixo em relação a outros modelos consultados pelo autor. Contudo, Fonseca (2018) defende que, nestes contextos, o modelo proposto tem potencial de melhorar sua acurácia a partir da adição de novas variáveis, que podem elevar o seu poder explicativo.

Ainda, cabe destacar o estudo de Barbosa (2013), que investigou as diferenças entre preditores de intenção de evasão em diferentes ambientes acadêmicos com elevado índice de evasão. O autor partiu da análise de modelos teóricos consolidados que buscam estabelecer as principais variáveis que impactam na decisão de abandonar o curso e comparou o poder preditivo dessas variáveis em relação à intenção de evasão. O método adotado foi a análise fatorial. Os níveis de significância sofreram pequenas variações de acordo com o contexto analisado, mas demonstraram que tanto as variáveis pessoais, de integração acadêmica e de integração social estiveram diretamente associadas a decisão de evadir, corroborando os modelos teóricos sobre as causas, motivos e fatores relacionados a evasão universitária.

Sob o prisma da identificação das variáveis para modelos preditivos, Silva (2021) avançou na realização de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em revisão sistemática de literatura, nos achados do Projeto Alfa-GUIA, em relatos de estudantes evadidos e de percepções de gestores universitários. A partir dessas variáveis é possível identificar as causas da evasão dos estudantes no contexto institucional de análise e desenvolver estratégias para reduzir os riscos de evasão desses estudantes.

O ponto em comum dos estudos sobre modelos preditivos analisados está na importância de explorar as informações que os sistemas acadêmicos podem fornecer sobre o perfil e as características dos alunos para identificar a probabilidade de abandono do curso. A manipulação desses dados pode fornecer teorias explicativas para o fenômeno da evasão universitária e auxiliar os gestores na tomada de decisão, contribuindo com o propósito de encontrar alternativas para enfrentar o problema.

## 2.4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EVITAR A EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Após compreender a complexidade do fenômeno da evasão, suas causas, motivos e fatores, bem como a importância de identificar antecipadamente os estudantes com propensão ao abandono para evitar a ocorrência desse fato, cabe retomar a discussão sobre as políticas públicas educacionais, trazendo para o contexto específico da evasão do ensino superior, sob o prisma da gestão universitária, para que possam ser identificadas formas de acompanhamento e controle da evasão.

Conforme pontuam Vargas e Heringer (2017, p. 23)

A evasão universitária constitui um problema mundial que justifica a aplicação de políticas públicas voltadas a sua diminuição. Implementar políticas públicas integrais

e sistemáticas dirigidas a fortalecer os processos de retenção de estudantes, ao lado de políticas focalizadas para grupos mais vulneráveis certamente implicará na previsão de recursos significativos para proporcionar os múltiplos suportes requeridos para os estudantes e as instituições.

No contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, observa-se que mesmo que no PNE não há “uma meta específica ou exclusiva para a questão da evasão e das ações de permanência” existem “subitens dentro dessas metas que mencionam tais questões” como, por exemplo, “a elevação gradual da taxa de conclusão média na Educação Superior pública para 90%” (CRUZ; HOURI, 2017, p. 183). Os autores observaram a partir dos indicadores do observatório do PNE<sup>7</sup> que a proporção de concluintes comparada aos ingressantes têm oscilado, nos últimos anos, em torno dos 40%, ou seja, metade do estipulado. “Isso indica que ainda há dificuldade em manter os alunos até o fim dos cursos” (CRUZ; HOURI, 2017, p. 183) e a necessidade de proceder avanços no sentido de melhorar as condições de permanência desses estudantes.

Complementando, Cruz e Houri (2017, p. 184) também sinalizam que a evasão estudantil é “um sintoma da situação educacional brasileira como um todo, e deve ser abordada com a centralidade que, de fato, tem em nossos sistemas educacionais”. Um primeiro passo nessa direção é a identificação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, seguida de uma intervenção assertiva sobre essas dificuldades. Essa condição é premente tanto nas instituições privadas quanto nas públicas (INEP, 2014; 2019), independentemente do tamanho da IES e da quantidade de cursos e de estudantes atendidos.

Ao acompanhar o percurso de estudantes matriculados no ensino superior privado, as autoras Felicetti e Cabrera (2017) observaram que uma das maiores dificuldades dos estudantes é a fragilidade da educação básica pública, que os impede de competir por vagas de ingresso em IES públicas, onde há gratuidade do ensino. Isso faz com que os estudantes que não podem contar com aporte financeiro das suas famílias de origem tenham que trabalhar para manter-se na universidade. Os alunos que acessaram seus cursos por meio do PROUNI tiveram um engajamento maior na medida em que a retenção seria um impedimento para a manutenção da bolsa, mas isso não os impediu de terem que conciliar seus estudos com atividades laborais. Além disso, a privação de recursos materiais e financeiros foi predominante entre os bolsistas, que contaram principalmente com o seu próprio esforço como o principal condicionante do engajamento acadêmico para permanecer no curso.

---

<sup>7</sup> Dados disponíveis para consulta em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/12-ensino-superior/estrategia/12-3-fluxo>. Acesso em: 8 mar. 2020.

Essa realidade também marca presença nas IES públicas, onde o ensino é gratuito. Paula (2017, p. 311) analisa esse contexto e pondera que:

Os problemas financeiros e a necessidade de trabalhar fazem com que muitos estudantes abandonem os cursos das universidades federais, em especial os de alta demanda, como Medicina, Odontologia, Engenharias, pois estes cursos requerem disponibilidade dos estudantes em horário integral, ocupando, às vezes, todo o dia ou sendo oferecidos em horários variados, que impossibilitam a conciliação com o mundo do trabalho.

Os cursos ofertados em período diurno/integral desafiam os estudantes a permanecer no *campus* apenas na condição de estudante, ou quando possível, de estudante-trabalhador, durante o período de formação (VARGAS; PAULA, 2013), pois dificultam o exercício de atividade profissional com vínculo empregatício durante a permanência no *campus*.

Ao avaliar a ampliação do acesso ao ensino superior preconizada pelo REUNI, Paula (2017, p. 306) destaca que “o aumento de vagas e a possibilidade de ingresso ampliado, em alguns casos, assim como a reserva de vagas a segmentos mais vulneráveis, em outros, não são acompanhados satisfatoriamente por políticas que garantam a conclusão dos cursos de graduação”. Isso gera o que vários autores (VARGAS; PAULA, 2013; CRUZ; HOURI, 2017; PAULA, 2017) apontam como um processo de inclusão excludente, termo cunhado por Ezcurra (2011).

Cruz e Houri (2017) apontam a importância desproporcional das políticas públicas elaboradas nas últimas décadas para o acesso, sem que houvesse a mesma preocupação com a questão da permanência e da evasão. O resultado dessas ações estratégicas, fomentadas pelo governo federal, demonstrou que houve um aumento de vagas, devido à possibilidade de ingresso ampliado, mas que não foi satisfatoriamente acompanhada por políticas que garantam a conclusão dos estudos. Esse descompasso faz com que muitos alunos que ingressam na educação superior por meio das políticas de facilitação do acesso não encontrem as condições necessárias para permanecer no *campus* e saiam antes de se formarem (SANTOS; FREITAS, 2014; CAÑAVERAL; SÁ, 2017; PAULA, 2017).

Essa expulsão do sistema tornou-se o grande desafio da gestão universitária, uma vez que, dadas as transformações no perfil dos estudantes ingressantes, as universidades ainda não estão adequadamente preparadas para recebê-los e auxiliá-los nesse processo de adaptação à vida acadêmica, considerando toda a bagagem de dificuldades socioeconômicas e as deficiências educacionais que os assolam (SILVA *et al.*, 2018). A baixa qualidade da educação básica não os prepara adequadamente para enfrentar os desafios de uma educação superior que até então estava desconectada dessa realidade. Esse, por si só, já é um grande desafio a ser



transposto, mas que vem associado a uma série de outras questões econômicas e sociais enfrentadas pelos estudantes no seu cotidiano, que interferem em seu engajamento acadêmico (CAÑAVERAL; SÁ, 2017; FELICETTI; CABRERA, 2017; FONSECA, 2018).

Nesse sentido, Santos e Freitas (2014, p.197) observam que “o governo ampliou sobremaneira as vagas nas universidades, sem, contudo, privilegiar a excelência e a qualidade de sua formação”. Isso se deve em grande parte pelas dificuldades enfrentadas pelos estudantes para frequentar o *campus* e superar as deficiências de uma formação básica que também carece de investimentos intensos na melhoria da qualidade.

Para contornar as consequências de uma formação básica deficitária, associadas a toda bagagem de dificuldades de adaptação as mudanças geradas pelo ingresso na vida universitária, é preciso compreender que

[...] o aluno ingressante do ensino superior estabeleceu seu nível educacional a partir de relacionamentos desde sua infância, no convívio social em instituições formais, como exemplo, escolas, empresas, congregações religiosas e outras instituições e relações informais como amigos, família e outros. Os objetivos para concluir o ensino superior são diversos, o que torna mais complexo estabelecer parâmetros coletivos, pois cada indivíduo tem sua personalidade, motivações, dificuldades e interesses. Além disso, no ensino superior haverá construções de novas relações que, de alguma forma, irão corroborar para que este indivíduo venha a concluir o seu curso, como também haverá outros fatores que impactarão positiva ou negativamente neste intento, a exemplo de fatores: psicológicos, econômicos, pedagógicos, financeiros, sociais, entre outros (FONSECA, 2018, p. 14).

A receptividade da IES para as características e demandas individuais de seus estudantes, tão logo eles ingressem no *campus* é determinante para a criação da identificação necessária com a vida universitária. Portanto, mesmo que o aluno não se sinta em casa, pois está em um ambiente repleto de responsabilidades e obrigações novas, bem como de pessoas diferentes, o acolhimento aos calouros auxilia na construção de laços com a universidade e relacionamentos interpessoais no âmbito do *campus* que poderão auxiliá-lo a superar as dificuldades e persistir na decisão de permanecer no *campus* (BACK, 2017).

Além disso, Silva *et al.* (2018, p. 102) demonstram a importância de direcionar as políticas públicas de acordo com o perfil predominante dos evadidos:

[...] os altos índices de evasão, que vêm sendo observados mesmo quando transpostas as dificuldades para a entrada na graduação, revelam a necessidade de pensar também em políticas públicas que visem minimizar as diversas perdas envolvidas, tais como perdas no nível pessoal, social e financeiro. Ao se explorar as características de evadidos da educação superior, percebe-se que algumas classes populacionais são recorrentes nesse universo e crescem as suspeitas de que alguns grupos têm a motivação mais facilmente afetada pelas dinâmicas universitárias, logo, uma maior tendência à evasão.

A constatação de Silva e seus colaboradores também foi explicitada por Cruz e Hourí (2017). O fenômeno de massificação da educação superior tem expulsado do sistema as camadas socialmente desfavorecidas. Conforme já destacado, isso não ocorre apenas no Brasil (VARGAS; HERINGER, 2017) e está presente nos mais diversos tipos de IES (FELICETTI; CABRERA, 2017; PAULA, 2017). Para esses estudantes, a questão passa a ir muito além da escolha do curso errado na hora de se inscrever para o vestibular, por falta de informações ou de maturidade (BARDAGI; HUNZ, 2009). Muitas vezes não há opções de escolha a sua disposição, mas uma única chance de “agarrar a oportunidade que apareceu” e que não pode ser desperdiçada, sob pena de ficar de fora do sistema universitário.

A adoção do SISU no sistema público brasileiro agravou essa situação (SANTOS; FREITAS, 2014; CAÑAVERAL; SÁ, 2017). O fato de a seleção ocorrer por meio de um sistema informatizado, “no qual as instituições de ensino selecionam seus estudantes em fase única” ampliou o acesso de tal modo que se tornou possível “conectar em um único sistema, estudantes e instituições das mais diversas regiões do país” (SANTOS; FREITAS, 2014, p. 196).

A massificação do acesso preconizada pelo SISU coloca os estudantes em uma fila única, onde podem escolher quaisquer cursos ou instituições, de modo que o critério de escolha passa a ser a nota obtida no ENEM e não o curso inicialmente desejado (CAÑAVERAL; SÁ, 2017). Além da dificuldade em ingressar no curso desejado, outros fatores podem ser associados, como a dificuldade em ingressar em uma instituição próxima à região de residência, a necessidade de conciliar estudo e trabalho, que impede muitos de realizar cursos em período integral, a falta de suporte financeiro e emocional da família, entre outros (SANTOS; FREITAS, 2014; TONTINI; WALTER, 2014; FELICETTI; CABRERA, 2017; RIOS *et al.*, 2018).

Portanto, enquanto os estudantes das camadas populares encontram dificuldades em permanecer na universidade por conta de suas condições socioeconômicas, os jovens de classe média/alta a deixam por motivos como a escolha equivocada do curso ou a indecisão sobre a profissão que desejam seguir (BARDAGI; HUNZ, 2009). Assim, a entrada de estudantes vulneráveis no sistema universitário naturalmente intensificou o problema da evasão, pois além da dificuldade em escolher uma carreira, esses estudantes acabam ingressando em cursos de menor visibilidade/concorrência, pois não receberam uma educação de base que os possibilite competir em igualdade de condições no processo seletivo de ingresso (CAÑAVERAL; SÁ, 2017).

Nessa perspectiva, Paula (2017, p. 310) defende que assegurar

[...] o acesso não garante a inclusão de fato na educação superior, pois este deve ser acompanhado de políticas de permanência que permitam a conclusão dos cursos pelos estudantes de baixa renda e pelas minorias étnicas, que historicamente têm sido excluídos do ensino superior, sobretudo dos cursos de alta demanda/elevado prestígio social.

A autora prossegue destacando que “um indicador importante para avaliar a permanência refere-se à taxa de concluintes, calculada a partir do número de concluintes, transcorridos quatro anos após o seu ingresso” (PAULA, 2017, p. 310). Essa metodologia de cálculo dos índices de conclusão possibilita um diagnóstico dos indicadores de sucesso da formação acadêmica, revelando também a necessidade de atenção para os percalços do caminho, ao espelhar os desafios enfrentados pela gestão acadêmica.

As políticas públicas educacionais devem garantir o acesso a uma educação de qualidade, que tenha relevância social, e que os estudantes tenham êxito na conclusão dos estudos. E isso implica um forte investimento financeiro e cultural, no sentido de valorização da educação desde o nível básico, para que os estudantes possam chegar ao nível superior imbuídos de elementos culturais e intelectuais que propiciem o êxito em sua graduação e na profissão escolhida (FILIPAK; PACHECO, 2017, p. 1244).

Santos e Freitas (2014) apresentam o papel das políticas de assistência estudantil como mecanismo central na promoção de condições de permanência aos estudantes de baixa renda na universidade. Os autores delegam ao Estado o dever e a responsabilidade de assegurar o direito a educação em todas as suas instâncias e preconizam que

Esta materialização se dá por meio da formulação de políticas públicas inclusivas, transversais e eficazes, que não se limitem a oportunizar o acesso, mas que representem possibilidades efetivas de permanência e aproveitamento nos diferentes níveis de ensino, oferecendo condições de transposição das barreiras que ocasionam os índices de evasão e retenção [curricular] dos estudantes no ensino básico e superior (SANTOS; FREITAS, 2014, p. 184).

Com o olhar crítico sobre a evolução das políticas governamentais, Paula (2017, p. 302) relata que apesar dos avanços, “o incremento das políticas de acesso e de assistência estudantil [...] não tem sido acompanhado da permanência dos estudantes no sistema, com taxas de diplomação e de conclusão dos cursos de graduação decrescentes, nos últimos anos”.

A política assistencialista de suporte financeiro aos estudantes carentes matriculados nas IES não é suficiente para atender a demanda das necessidades materiais desses estudantes (PAULA, 2017), além do que muitos não conseguem acessá-las devido às limitações orçamentárias para esse fim (SANTOS; FREITAS, 2014; FELICETTI; CABRERA, 2017; PAULA, 2017). Outro desafio é que as necessidades de ordem acadêmica, simbólica e existencial ficam em segundo plano, é isso dificulta a integração do estudante ao *campus* universitário (PAULA, 2017).

O desenvolvimento de políticas de apoio financeiro é fundamental, pois uma situação econômica desfavorável reduz a possibilidade de o aluno permanecer na universidade (TONTINI; WALTER, 2014). As limitações associadas a condição econômica, como a falta de moradia e alimentação adequadas fazem com que muitos estudantes não consigam suportar a pressão das questões psicossociais como a distância da família e a elevada carga de atividades do curso (RADAELI, 2013; BACK, 2017).

Logo, a contribuição dos empréstimos, das bolsas e dos auxílios financeiros para a permanência dos estudantes vulneráveis é inquestionável. No entanto, essa não pode ser uma ação restrita e isolada, até porque diz respeito apenas a um dos motivos causadores do abandono (CRUZ; HOURI, 2017). Além disso, como os recursos são limitados, as instituições precisam definir critérios para a concessão desses benefícios, os quais podem estar associados aos outros fatores que incidem sobre a evasão, como o desempenho acadêmico, a aprovação nas disciplinas, a participação em projetos de pesquisa, de extensão e cultura, de promoção da saúde, de acompanhamento pedagógico, entre outros.

Na visão dos autores, “a maioria das ações implementadas pelas IFES têm sido no sentido do apoio material, ou seja, de bolsas e auxílios financeiros, o que de fato representa um importante recurso para os alunos em suas lutas para concluir seus cursos” (CRUZ; HOURI, 2017, p. 181). Entretanto, também assinalam as demais dimensões já conhecidas e apontadas pelo MEC que precisam ser observadas e atacadas, pois têm o mesmo potencial de levar os estudantes à evasão:

- a) material, ou seja, das necessidades econômicas dos alunos que precisam de recursos financeiros para se manter em universidades federais que, muitas vezes, têm disciplinas em diferentes turnos, ou pouca oferta noturna, o que dificulta que os alunos trabalhem, e nossos alunos, sobretudo o novo perfil de ingressantes advindos das classes historicamente excluídas das universidades, são de estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes (VARGAS; PAULA, 2013);
- b) dimensão pedagógica, ou seja, apoio de ordem pedagógica visto que, muitas vezes, os alunos sentem grande dificuldade de acompanhar as aulas e alcançar o desempenho demandado para prosseguir seus cursos. As razões para isso parecem ser pelo menos duas que poderiam ser tratadas de maneira conjunta: por um lado, uma formação em nível de Educação Básica que não corresponde às demandas enfrentadas na Educação Superior; por outro, pouca ou nenhuma ação das instituições e/ou professores em se adequarem a essa realidade, não pela queda da qualidade dos cursos, mas pelo acompanhamento necessário aos alunos, como aulas extras das disciplinas que representem maiores entraves ao bom desempenho acadêmico; e
- c) dimensão simbólica, significando um conjunto de ações de acolhimento dos alunos pelas instituições, auxiliando-os a se integrarem às novas rotinas, às novas trocas culturais, dentre outras integrações, visto que, geralmente, revelam-se os relatos de alunos que não têm o sentimento de pertencimento a essas instituições, o que acaba por expeli-los desse ambiente ao qual sentem enorme dificuldade em se adaptar (CRUZ; HOURI, 2017, p. 181-182).

Essas dimensões encontram-se em um cenário que ainda carece de avanços na produção de conhecimento científico e de intervenção prática no campo. A maioria dos estudos realizados no âmbito do sistema educacional brasileiro é quantitativa e tem como finalidade demonstrar os índices alarmantes de evasão e desocupação das vagas associados aos prejuízos que geram as instituições (SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017). Ainda são poucos os trabalhos que buscam verificar a efetividade das práticas de acompanhamento e controle do fenômeno na administração universitária para que políticas públicas como o FIES, o PROUNI e o PNAES, por exemplo, possam ter seus efeitos mensurados com base em dados empíricos.

O que se verificou na literatura é que entre as estratégias adotadas para viabilizar a permanência no ensino superior, as políticas de empréstimo (TACHIBANA; MENEZES FILHO; KOMATSU, 2015) podem ter efeitos menos significativos sobre os estudantes de baixa renda, se comparadas as políticas de permanência das IES que oferecem gratuidade no ensino ou subvenções não reembolsáveis (ST. JOHN, 2000; VARGAS; PAULA, 2013; MCKINNEY; NOVAK, 2015; BOATMAN; LONG, 2016; CRUZ; HOURI, 2017; HERZOG, 2017; PAULA, 2017).

Avançar nesse tipo de análise é sobremaneira importante, pois o aumento dos índices de evasão não pode ser relegado ao insucesso das políticas de permanência. O PNAES, por exemplo, foi instituído para fazer frente a mudança no perfil dos estudantes, gerada pela expansão e democratização do acesso ao ensino superior público às camadas populares (RISTOFF, 2016) e tem gerado contribuições significativas nesse contexto. Portanto, cabe investigar em que medida a combinação dos fatores de ordem material, acadêmica, simbólica ou existencial (VARGAS; PAULA, 2013; CRUZ; HOURI, 2017) impactam no fenômeno da evasão e assim mensurar como as práticas de assistência estudantil contribuem para a redução dos índices de evasão e retenção curricular observados nos cursos de graduação.

Portanto, o grande desafio da assistência estudantil é transpassar os limites das políticas de aporte financeiro (baseadas na concessão de financiamentos estudantis ou de isenções/descontos de mensalidades para os estudantes das IES privadas e de auxílios socioeconômicos para os estudantes das IES públicas) e tecer estratégias de acolhimento, acompanhamento e apoio ao estudante para que ele possa encarar os desafios da formação acadêmica com maior tranquilidade (BACK, 2017; SCHER, 2017; RECKTENVALD, 2017; KROTH, 2020).

Vale ressaltar também que, para obter níveis satisfatórios de diplomação, não há como desvincular as políticas de expansão do acesso e da permanência na educação superior de um acompanhamento sistemático dos sujeitos que ingressam no sistema (SANTOS JÚNIOR;

REAL, 2017). Quanto antes esse acompanhamento iniciar, pressupõe-se que melhores serão seus resultados, uma vez que já foi identificado que “o risco da evasão ocorrer é mais alto no início do período e vai se reduzindo ao longo do tempo” (SILVA, 2013, p. 323).

Essa percepção evidencia que a intervenção durante o primeiro ano do curso é determinante para o controle dos índices de evasão. Nesse sentido, Tinto (1988) considera as seis primeiras semanas do primeiro semestre como determinantes para a permanência e destaca que os motivos da evasão nesse período são qualitativamente diferentes daqueles observados nos últimos anos do curso.

Essas constatações demonstram a importância das ações de assistência estudantil serem estendidas aos estudantes tão logo eles ingressam na universidade, especialmente à aqueles caracterizados como vulneráveis a partir do cadastro socioeconômico realizado pela IES no momento da matrícula (SILVA, 2013). Com isso, acredita-se que alguns fatores como as dificuldades financeiras e de estabelecimento de vínculos com a comunidade acadêmica possam ser atenuadas por meio de bolsas e auxílios financeiros vinculadas a programas de promoção do esporte e da cultura, subsídios à alimentação, atenção à saúde e outros.

Outro ponto importante é a dificuldade de aprendizado, que leva muitos estudantes a abandonar o curso por não conseguirem atingir níveis satisfatórios de desempenho acadêmico (RIBAS; COSTA, 2019). Os autores avaliaram a correlação entre o desempenho acadêmico no primeiro ano do curso e o sucesso na graduação e destacam a importância de a instituição perceber em tempo as dificuldades acadêmicas de seus alunos e tratá-las antes que se consolidem, para que ações de contenção do problema sejam efetivas, atingindo a eficácia. Quando a evasão ocorre, já é tarde para a instituição agir e dificilmente haverá uma possível reversão do processo de abandono dos estudos (RIBAS; COSTA, 2019).

No plano apresentado por Mello (2016) em uma plenária do Seminário “Eficiência e qualidade na ocupação das vagas discentes nas universidades federais”, realizado pela ANDIFES, foram apontados desafios para a elaboração de uma política de combate à retenção curricular e à evasão nos cursos de graduação. Esse estudo é resultado do trabalho realizado pelo GT Evasão e Retenção, vinculado ao Colégio de Pró-reitores de Graduação das IFES (COGRAD) integrante da ANDIFES e traz reflexões importantes para a gestão acadêmica dessas instituições.

Os principais desafios identificados são apresentados no Quadro 9:

Quadro 9 – Grandes desafios para uma política de combate à retenção curricular e à evasão nos cursos de graduação das IFES (COGRAD/ANDIFES).

Reavaliação do Reuni e eventual fechamento de <i>campus</i> , cursos e diminuição de vagas;
Forte aporte de recursos para a assistência estudantil material, mas também pedagógica;
Implantação de algum tipo de PAA, particularmente em parceria com as PRAES e PRPPG, sem destinação de bolsas;
Ampliação do sentido de ensino, para além das atividades em sala de aula, de maneira a reconhecer as atividades de apoio acadêmico como parte das atividades de ensino dos docentes;
Dinamização do universo da sala de aula, com valorização das TICs e da EAD, de maneira a romper a apatia e o imobilismo dos estudantes; Grandes desafios para uma política de combate à retenção [curricular] e à evasão nos cursos de graduação das IFES:
Atenção diferenciada para necessidades de estudantes indígenas, quilombolas, PEC-G, refugiados e com deficiência, entre outros;
Política específica para os cursos de licenciatura e manutenção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e reconhecimento de que seu objetivo principal é contribuir para a permanência e sucesso do estudante de licenciatura na universidade e não salvar a educação básica;
Foco nos estudantes dos três primeiros semestres e em componentes disciplinares específicos, a exemplo de cálculo, física, bioquímica e leitura e produção de texto;
Reavaliação da carga horária total dos cursos, considerando parâmetros estabelecidos pelas DCNs;
Forte valorização da integração entre ensino (graduação e pós), pesquisa e extensão.

Fonte: Adaptado da apresentação de Mello (2016).

As questões apresentadas pelos gestores consideram aspectos inerentes ao acesso associadas às dificuldades de permanência dos estudantes que ingressam nas universidades federais brasileiras, atrelados as manifestações mais acentuadas do fenômeno da evasão. Essa análise, baseada em vivências e experiências, demonstra o que a evolução das pesquisas sobre o tema já vinha apontando e reforça a necessidade de elaboração de políticas públicas para o controle da evasão (SANTOS JÚNIOR; REAL, 2020).

Entre grandes questões que podem direcionar estratégias de gestão a serem adotadas pelas instituições também foram listados, na apresentação de Mello (2016, s.p.), oito desafios para uma política de preenchimento de vagas remanescentes e ociosas nos cursos de graduação das IFES dos quais há vários que podem ser adotados em nível institucional:

1. Aperfeiçoamento do SISU – uma única opção por curso?
2. Antecipação do resultado do Enem e da primeira chamada da matrícula;
3. Termo de cooperação Inep/Andifes/Cograd para mapeamento da evasão nas IFES (curso, *campus*, instituição, IFES, IPES, IES);
4. Política de Assistência Estudantil;
5. Como acomodar os novos estudantes que ingressarem pelo preenchimento de vagas remanescentes/ociosas? Laboratórios, novos docentes, salas de aula;
6. Foco nas vagas para formação de professores? Desafio extra.
7. Preencher vagas de evasão – evitar evasão.
8. O que seriam a evasão e a retenção [curricular] aceitáveis?

Vários desses questionamentos ainda não têm respostas claras. Contudo, mostram caminhos que as instituições ainda precisam percorrer para enfrentar o problema e melhorar seus indicadores. Repensar o formato do SISU, aperfeiçoar a forma de ingresso, bem como adotar formas de ingresso alternativas ou de reingresso para elevar os índices de ocupação das vagas e os índices de permanência dos estudantes matriculados é fundamental diante das experiências pouco exitosas que as instituições vêm enfrentando (SUITER; PACHECO, 2018).

Os desafios apresentados estão diretamente relacionados a gestão da evasão universitária. Portanto, coadunam com os objetivos do projeto de pesquisa no qual essa tese está inserida. Acerca do desafio 3, cabe destacar que dentre as diversas fórmulas de cálculo dos índices de evasão, há possibilidade de consolidar um entendimento nacional sobre o método mais adequado para mapear os índices de evasão por curso, *campus*, instituição e no âmbito de todo o sistema universitário. Contudo, isso não isenta as instituições de construir seus próprios indicadores internos de análise e monitoramento do fenômeno. Com a adoção de modelos preditivos é possível identificar os estudantes em situação de risco (possíveis desertores) para então agir sobre esses riscos e controlar os índices observados, acompanhando a evolução dos indicadores ao longo do tempo.

Dentre as questões apresentadas, a maior dificuldade das IES, especialmente as públicas, é precisar quais seriam as taxas de evasão aceitáveis, pois com a evolução do fenômeno e a variação das nuances que o tipificam atualmente, para estabelecer metas nesse sentido ainda é necessário migrar da etapa de controle dos índices crescentes observados nos últimos anos, para uma fase posterior, de combate efetivo da evasão, de redução do seu impacto na gestão universitária. Para tanto, é necessário que os gestores tenham conhecimento das variáveis que os permitem identificar quando e como devem agir sobre o fenômeno, para evitar que a evasão aconteça

## 2.5 AÇÕES DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE DA EVASÃO

A necessidade de encontrar alternativas para enfrentar o problema da evasão do ensino superior “têm feito com que os pesquisadores saiam de uma abordagem com perspectiva pontual para uma abordagem mais abrangente e integrativa, preocupada com soluções mais construtivas” que envolvam essas questões (COSTA; GOUVEIA, 2018, p. 157). Freitas (2009, p. 261) chamou a atenção para esse envolvimento, pois entende que

[...] de nada adianta encher as instituições de alunos se não forem tomadas as devidas providências para que a persistência com sucesso seja mantida e incentivada. É



preciso que haja razões efetivas para os estudantes presentes e os potenciais ou futuros entenderem e acreditarem que há mais probabilidade de persistência com sucesso.

Nesse sentido, Bardagi e Hutz (2009, p. 95) apontaram a “necessidade de estratégias que favoreçam a atividade exploratória e de serviços de apoio ao estudante universitário” como medidas importantes para o controle da evasão, pois acreditam que mesmo que a decisão de abandonar o curso ocorra de forma impulsiva, ela é causada por uma insatisfação de longo prazo, associada a frustrações e expectativas irrealistas de carreira. Isso pressupõe que o estudante vai até o limite máximo das forças que possui para permanecer, mas que há um determinado momento em que ele não consegue mais prosseguir por si só e precisa de ajuda externa para continuar na universidade. Caso não encontre essa ajuda, ele “se solta do cordão” que o mantém ali, ou seja, decide abandonar o curso.

Portanto, o estudante não pode se sentir um lutador solitário tentando permanecer na universidade. Bardagi e Hutz (2009) relegam às instituições a responsabilidade de criar condições internas para auxiliar os seus estudantes nesse processo:

No momento em que a universidade se implicar como responsável, entre outros fatores, pela permanência e satisfação do aluno, ela pode desenvolver estratégias que permitam identificar problemas acadêmicos com maior precocidade e oferecer intervenção preventiva ou, se isso não for possível, remedia para lidar com as questões de carreira e bem-estar psicológico dos alunos (BARDAGI; HUNTZ, 2009, p. 103).

As políticas de assistência estudantil, muito exploradas na literatura como um dos eixos centrais para a permanência dos estudantes (SANTOS; FREITAS, 2014; TONTINI; WALTER, 2014; PAULA, 2017; RIOS *et al.*, 2018; SANTOS JÚNIOR; MAGALHÃES; REAL, 2020), vão ao encontro das estratégias que a gestão universitária precisa adotar para enfrentar as causas da evasão e agir sobre as motivações dos estudantes, de modo que eles consigam prosseguir com os estudos.

No que se refere às ações de assistência estudantil, no âmbito da educação superior pública federal, o parágrafo único do artigo 4º do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, expressa que essas ações devem buscar viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente nas situações de retenção curricular e evasão, especialmente quando a causa está relacionada com a insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010).

O PNAES foi instituído para viabilizar a implantação de políticas de permanência dos estudantes em condição de vulnerabilidade no ensino superior (SANTOS JÚNIOR; MAGALHÃES; REAL, 2020). Contudo, transcorridos mais de dez anos da sua implantação,

percebe-se que a ação proativa no acompanhamento e controle da retenção curricular e da evasão ainda é uma dificuldade enfrentada pela maioria das universidades federais.

A operacionalização do PNAES exige das instituições uma série de investimentos na manutenção de estruturas e profissionais capacitados. Portanto, a transferência de recursos do MEC para as IFES custearem suas ações em benefícios dos estudantes é uma etapa muito importante da política de assistência estudantil, que não se restringe apenas ao desenvolvimento de ações de suporte financeiro aos estudantes. Nesse sentido, criar estruturas de atendimento, apoio e acompanhamento durante a realização do curso, tanto no âmbito acadêmico, como administrativo, bem como rever continuamente os seus processos, é fundamental para que a gestão universitária possa intervir e controlar os índices de abandono dos cursos.

Conforme Gilioli (2016, p. 10):

Cada instituição precisa realizar acompanhamento efetivo de seus discentes, para detectar dificuldades de diversas ordens, desde as acadêmicas até as operacionais e as relacionadas às condições socioeconômicas dos estudantes. Nesse sentido, pode-se observar que parte das medidas antievasão dependem de ações e programas de assistência e de orientação a serem implementados, desenvolvidos ou aperfeiçoados pelas próprias instituições de ensino superior.

É nessa direção que a gestão universitária precisa caminhar a passos mais largos, lançando mão de estratégias que podem auxiliar na conversão da rota dos estudantes que se desviaram do percurso usual que devem seguir, ou seja, da rota do sucesso acadêmico. Ambiel (2015) lembra que essas estratégias podem vir de diversas fontes, da literatura, de especialistas, de experiências de outras instituições e das sugestões dos próprios evadidos que apontaram as causas que os levaram a abandonar o curso.

Nesse sentido, cabe resgatar a contribuição de Lobo (2012) que listou, a partir de exemplos internacionais bem-sucedidos, sete fatores que no seu entendimento, auxiliam a reduzir a evasão:

Quadro 10 – Fatores que auxiliam a reduzir a evasão a partir de exemplos internacionais.

<b>Fatores que auxiliam a reduzir a evasão</b>	<b>Estratégias bem-sucedidas em IES internacionais</b>
<b>I</b> – Estabelecer um grupo de trabalho encarregado de reduzir a evasão	Levantar níveis de satisfação dos alunos e estabelecer programas acadêmicos de integração e recuperação dos alunos novos.
<b>II</b> – Avaliar as estatísticas da evasão	Levantar épocas críticas para a evasão e criar ações a partir dos achados.
<b>III</b> – determinar as causas da evasão	Comparar prioridades dos alunos com avaliação dos serviços educacionais, administrativos e comunitários.
<b>IV</b> – Estimular a visão da IES centrada no aluno	Envolver coordenadores, professores e funcionários de maneira obsessiva com o sucesso e bem-estar do aluno.
<b>V</b> – Ciar condições que atendam aos objetivos que atraíram os alunos	Não decepcionar os calouros é essencial.
<b>VI</b> – Tornar o ambiente e o trânsito na IES agradáveis aos alunos	<i>Campus</i> limpo e arrumado, com boas condições de trabalho e climáticas, também é cultura.
<b>VII</b> – Criar programa de aconselhamento e orientação dos alunos	Tem que ser proativo e permanente.

Fonte: Adaptado de Lobo (2012).

Mesmo que os estudos nacionais sobre evasão tenham avançado nos anos subsequentes, percebe-se que as constatações da autora permanecem atuais e tem grande potencial de contribuição para controlar e reduzir os índices de evasão, especialmente porque dizem respeito a ações que podem ser desenvolvidas no ambiente institucional, influenciando sobre os fatores que podem ser controlados pelas IES (SANTOS JÚNIOR; REAL, 2020).

Em relação às demandas institucionais, diretamente vinculadas ao curso e ao corpo docente,

[...] quando confrontados com sugestões de melhorias, os evadidos apontaram para aspectos que remetiam a demandas de explícita articulação entre as disciplinas, de compreensão clara das motivações para que cada disciplina estivesse incluída na grade, de maior relação entre teoria e prática (com foco no mercado de trabalho) e de melhora do atendimento de professores aos alunos, entre as principais. Em suma, faltava informação, presença institucional, valorização da atividade de ensino, articulação entre as diversas instâncias do processo de ensino-aprendizagem e preparo para a prática profissional desde a graduação (GILIOLI, 2016, p. 11).

Isso reforça a importância de implementar práticas de inclusão e de apoio pedagógico, como programas de tutoria, monitoria, orientação docente e de acompanhamento dos estudantes (TONTINI; WALTER, 2014; GILIOLI, 2016). Também cabe resgatar que uma das premissas do PNAES é o atendimento especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais e às Pessoas com Deficiência (PCDs) que ingressam nas universidades públicas, garantindo-lhes as condições de acessibilidade necessárias para a permanência no curso (BRASIL, 2010).

Contudo, a incorporação do conjunto de diretrizes expressas no PNAES na gestão das universidades públicas federais não é um processo simples. Um cuidado importante, que deve ser estendido para todo o contexto universitário, está relacionado ao tempo que os alunos têm disponível para dedicar aos estudos, pois a acumulação de responsabilidades familiares, laborais e acadêmicas, que muitas vezes impacta na evasão (MEC, 1996; VARGAS; PAULA, 2013; TONTINI; WALTER, 2014; AMBIEL, 2015; HOFFMANN *et al.*, 2017; FELICETTI; CABRERA, 2017; PAULA, 2017; RIOS *et al.*, 2018), não pode ser suplantada por ações que engessem ainda mais a agenda do estudante, elevando os níveis de ansiedade e estresse. A promoção de atividades culturais e esportivas, em horários flexíveis, pode ser uma forma de inserir esses estudantes no convívio universitário.

Cabe ponderar também que, como a evasão não resulta de um fato isolado, mas da soma de um conjunto de fatores associados, a elaboração de políticas institucionais de assistência estudantil que congreguem os parâmetros do PNAES de forma entrelaçada entre si, é fundamental para o êxito da formação dos estudantes vulneráveis matriculados nas IFES e para o controle da retenção curricular e da evasão no ensino superior.

A síntese do trabalho realizado pelo COGRAD e apresentado por Nunes (2013), durante a realização do Fórum de Pró-reitores de Graduação (FORGRAD) das IFES, ressalta uma série de políticas e ações que podem ser adotadas para conter a evasão dos estudantes. Essas políticas e ações foram pensadas a partir do contexto de crescimento do sistema educacional e principalmente da expansão do ensino superior público, impulsionada pelo REUNI, que também foi acompanhada de um aumento nos índices de retenção curricular e de evasão.

No quadro 11 é apresentada a síntese dessas políticas e ações, associadas às políticas públicas de expansão e democratização do ensino superior, as quais permitem às IES instituírem mecanismos para o acompanhamento e o controle do fenômeno da evasão.

Quadro 11 – Síntese das políticas e ações de combate a evasão nas IFES (REUNI).

<b>Programas junto às escolas de ensino médio</b>	
<b>Realização de Feiras das Profissões</b>	
<b>Atenção ao calouro</b>	Intensificação no processo de recepção; Acolhimento e orientação inicial; Apresentação das normas institucionais, do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e de formas e oportunidades de integralização curricular; Explicação sobre projetos e possibilidades de bolsa de extensão, pesquisa e atividades acadêmicas, bem como de programas de assistência estudantil;
<b>Nivelamento e recuperação de conteúdos</b>	Aulas de reforço com bolsas para o estudante; Utilização de TICs (monitoria em EAD); Uso da Internet para atividades de reforço para as disciplinas de maior grau de reprovação; Cursos de nivelamento em disciplinas introdutórias – Português, Geografia, História, Matemática, Física, Química, Biologia e Línguas; Oferta de disciplinas em período especial; Regime especial de recuperação.
<b>Programas de apoio a cursos de graduação</b>	Edital para projetos de aquisição, instalação e manutenção de laboratórios e equipamentos destinados aos cursos de graduação; Melhoria das condições para o funcionamento de cursos noturnos (segurança, funcionamento de bibliotecas e estruturas administrativas).
<b>Formação continuada dos professores</b>	Oferta de cursos de “docência na educação superior”; Oferta de cursos de “gestão acadêmica dos cursos de graduação”.
<b>Ajustes pedagógicos</b>	Flexibilização do currículo e da oferta de disciplinas; Programas de apoio a novos projetos, metodologias e ações; Incentivo e apoio a mobilidade acadêmica entre cursos e instituições.
<b>Novos processos de avaliação interna</b>	Novas metodologias de autoavaliação; Avaliação da situação individual de cada aluno.
<b>Ampliação de programas de apoio aos estudantes</b>	Bolsas de monitoria, de pesquisa e de extensão; Programa de monitoria direcionado a cotistas; Acompanhamento terapêutico/psicológico especializado; Programa de tutoria para acompanhamento mais efetivo dos discentes; Apoio a participação em eventos acadêmicos e esportivos.
<b>Ampliação de programas de assistência aos estudantes e políticas de inclusão</b>	Bolsa de permanência, bolsa trabalho; bolsa moradia e alimentação; Atendimento psicológico para aconselhamento de estudantes com dificuldades de adaptação/aderência ao curso de graduação; Ampliação de políticas assistenciais como restaurante universitário, medicamentos, eventos científicos; Isenção de taxas em eventos internos e emissão de documentos; Fornecimento de instrumental odontológico.
<b>Indicadores acadêmicos voltados às coordenações de curso</b>	Sistema de gestão.
<b>Incentivo a permanência nas dependências da IFES</b>	Prática do esporte; Participação em projetos culturais; Criação dos centros de interesse comunitários, como anfiteatros, auditórios, lanchonetes, restaurantes, livrarias, farmácias, etc.

Fonte: Adaptado da apresentação de Nunes (2013).

Mesmo que o enfoque dessas ações esteja voltado para a gestão das universidades federais, no que se refere ao controle do fenômeno da evasão, as contribuições das políticas de atendimento aos estudantes ali propostas se estendem ao sistema universitário como um todo e podem ser trabalhadas de acordo com a realidade e as necessidades de cada instituição. As estratégias de combate à evasão precisam estar associadas principalmente as causas, motivações e fatores que levam o estudante ao abandono dos estudos (TINTO, 1975; HOFFMANN, 2016; FLORES, 2017; HOFFMANN *et al.*, 2017; FONSECA, 2018).

Suiter (2019) apresentou os programas e ações realizadas no âmbito de uma universidade pública estadual para combater a evasão e as características dessas ações:

Quadro 12 – Programas e Ações realizadas para combater a evasão e suas características.

<b>Programas e Ações</b>	<b>Características</b>
Bolsa de Apoio Discente	Jornada de quatro horas diárias e 20 semanais de atividades, compatibilizada com o horário de expediente do <i>campus</i> e das aulas do curso.
Bolsa de Extensão	Atividades com carga horária de 10 a 20 horas semanais coordenados por professores efetivos da instituição.
Estagio não obrigatório	Desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.
Programa de Auxílio Financeiro aos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Socioeconômica (PRAFE)	Modalidades do PRAFE: I. Auxílio-moradia; II. Auxílio-alimentação; III. Auxílio-transporte; IV. Subsídio refeição. V. Auxílio-emergencial.
Programa de Apoio ao Ensino de Graduação (PRAPEG)	Voltado aos professores efetivos e visitantes no exercício de ensino de graduação que apresentarem Projeto de Ensino.
Programa de Educação Tutorial (PET)	Política pública criada pelo governo federal em 1979.
Educação Continuada	Objetiva instrumentalizar os docentes para desenvolvimento de conteúdo on-line para disciplinas dos cursos de graduação.
Apoio Pedagógico	Busca trabalhar precocemente as dificuldades de aprendizado dos estudantes ou mesmo de professores que apresentam dificuldades relacionadas ao ensino.
Apoio Psicológico	Auxílio e orientação aos alunos, técnicos e professores no processo adaptativo, interativo, autoconhecimento, entre outras, de causa emocional.
Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE)	Viabilizar condições para expressão plena do potencial do estudante durante o processo de ensino e aprendizagem. Ações de apoio pedagógico e identificação do quantitativo dos estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas.
Parque das Profissões	Evento direcionado para estudantes do ensino médio e de cursinhos pré-vestibulares que estão na fase da escolha do seu futuro profissional.

Fonte: Adaptado de Suiter (2019, p. 94).

Ao relacionar essas ações foi possível constatar que as políticas de permanência adotadas na instituição fazem parte do rol de estratégias de combate à evasão discutidas no

âmbito das IFES (NUNES, 2013). Portanto, ao ampliar o campo de abordagem das políticas educacionais e expandir a análise além das ações previstas no PNAES, observadas em grande parte dos estudos sobre permanência estudantil encontrados na literatura, pode-se encontrar as contribuições necessárias para a adoção de políticas a ações de controle da evasão estudantil no sistema universitário brasileiro.

Alguns enfoques da literatura demonstraram a importância do desempenho acadêmico no primeiro ano do curso como preditor para a evasão (SILVA, 2017; RIBAS; COSTA, 2019; FARIA; ALMEIDA, 2020). Os autores identificaram que o apoio social, psicológico e educativo recebido durante o primeiro ano de seus cursos, bem como o monitoramento dos resultados acadêmicos obtidos pelos estudantes ao término desse período é determinante para antecipar o desempenho que alcançariam ao longo do percurso acadêmico, fazendo diminuir as taxas de abandono (RIBAS; COSTA, 2019; FARIA; ALMEIDA, 2020).

Na visão de Borges (2019, p. 90)

[...] os primeiros períodos são essenciais para a formação da “identidade” do estudante e adaptação aos habitus de sua carreira. “Aprender” a ser estudante universitário é um processo mais difícil para aqueles com menor capital cultural e social familiar. Assim sendo, até mesmo os professores designados para as disciplinas dos primeiros períodos podem influenciar na “decisão” de evadir.

Outro fator a ser considerado está relacionado às dificuldades financeiras (BACK, 2017; SCHER, 2017; REIS, 2019). Nesse aspecto, percebe-se que as universidades têm atuado por meio da concessão de bolsas, isenções e auxílios, os quais na maioria das vezes são insuficientes para atender a grande demanda apresentada pelos estudantes (SANTOS; FREITAS, 2014; FELICETTI; CABRERA, 2017; PAULA, 2017).

Entretanto, o fator econômico é apenas uma variável que impacta na permanência dos estudantes. O desempenho acadêmico pode ser influenciado por uma série de questões já abordadas na fundamentação desta tese. Observar o impacto das questões pedagógicas, por exemplo, é fundamental para assegurar a continuidade dos estudos e a persistência dos estudantes (BACK, 2017; SCHER, 2017; REIS, 2019; KROTH, 2020).

Nesse aspecto, outra proposição construída no âmbito do GT Evasão e Retenção, vinculado ao COGRAD/ANDIFES, foi a Proposta de Mecanismo de Controle, a partir do Programa de Apoio Acadêmico – PAA/SESU/MEC (SANTOS, 2016).

O Programa de Apoio Acadêmico – PAA tem por objetivos:

- I – Promover ações direcionadas para o melhor aproveitamento acadêmico dos estudantes das IFES, com apoio contínuo realizado por meio de tutoria.
- II – Colaborar com a superação das dificuldades dos estudantes das IFES, preferencialmente os recém-ingressos, nos componentes curriculares introdutórios dos cursos presenciais de graduação;

- III – contribuir com a diminuição das taxas de retenção [curricular] e de evasão, com vistas a elevar o índice de aproveitamento acadêmico;
- IV – Contribuir para a permanência dos estudantes no ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de apoio didático-pedagógico;
- V – Cooperar com a redução dos custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil.

A proposta de implementação do PAA prevê a criação de um Núcleo de Apoio Acadêmico (NAA) formado por professores coordenadores e seus alunos tutores, o qual pode contar com suporte administrativo, sendo coordenado pela Pró-reitoria de Graduação, ou equivalente, ou por um dos professores do NAA. O número de professores coordenadores e tutores do NAA deve ser proporcional ao número de alunos atendidos, em uma relação de aproximadamente 1 para 15 e um limite de atendimento de até 50% dos ingressantes no corrente ano. Além dos benefícios do acompanhamento acadêmicos para o aprendizado e o desempenho acadêmico dos estudantes atendidos, a participação no PAA pode ser registrada como créditos acadêmicos para os alunos que atuarem como tutores, como atividades complementares para os alunos que forem assistidos pelo programa, como carga horária para o docente envolvido e como campo de estágio docente para o aluno de pós-graduação.

Além disso, algumas considerações foram postas para reflexão dos gestores, tais como a flexibilização curricular, a oferta de apoio acadêmico, a formação continuada de professores, o empoderamento da gestão acadêmica e a oferta de Cursos que correspondam às expectativas geradas pelas mudanças sociais contemporâneas (SANTOS, 2016).

Além dos aspectos institucionais relatados, cabe ponderar sobre a necessidade de modernização da gestão das IES. A exploração das mídias sociais como instrumentos de comunicação e interação com os estudantes, a disponibilidade de serviços online para facilitar a acessibilidade, a adoção de linguagem descomplicada e próxima do contexto dos jovens podem ajudar a melhorar o engajamento dos estudantes e o senso de comunidade, melhorar a retenção e a persistência e proporcionar uma experiência acadêmica mais rica (HARLEY *et al.*, 2007; ARMSTRONG *et al.*, 2018).

Nessa linha, Harley *et al.* (2007) apresentaram a possibilidade de explorar o potencial das mensagens de texto para melhorar o apoio prestado aos alunos do primeiro ano do ensino superior de uma universidade do Reino Unido. Ao transcender o contexto da pesquisa de Harley e seus colaboradores, percebe-se que com a evolução tecnológica e a popularização dos *smartphones*, a forma dos jovens se conectarem se transformou sobremaneira na última década, de modo que os mecanismos de comunicação tradicionais já não surtem efeito devido à alta sobrecarga de estímulos e informações “mais atrativas” que os estudantes recebem todos os dias de fontes que concorrem com a universidade.



“Não basta, portanto, equipar a universidade com recursos tecnológicos, é necessário promover a inovação da prática pedagógica, alicerçada no desenvolvimento de novas abordagens com a incorporação das TICs” (GESSINGER *et al.*, 2013, s.p.). Nessa perspectiva, Silva (2016) apresenta a utilização de tecnologias computacionais, informáticas e telecomunicativas como instrumentos educacionais que podem facilitar a aprendizagem dos alunos e ampliar os ambientes de aprendizagem. O autor ressalta a importância do aparato tecnológico estar acessível à docentes e estudantes e enfatiza a necessidade desses sujeitos possuírem, pelo menos, os conhecimentos básicos exigidos para o manejo dessas ferramentas tecnológicas e estratégias pedagógicas.

Silva (2016) utilizou o aplicativo de troca de mensagens e arquivos *WhatsApp* para realizar o acompanhamento dos estudantes de dois cursos técnicos profissionalizantes ofertados à distância e investigar as causas da evasão. A utilização de aplicativos de troca de mensagens e arquivos como o *WhatsApp* e o *e-mail* como ferramentas de apoio foram fundamentais para facilitar a interação com os estudantes, uma vez que seu uso já se encontra difundido entre os alunos. Esses mecanismos permitiram conhecer o perfil dos estudantes, auxiliá-los na organização do tempo e dos estudos e identificar as causas da evasão nos cursos analisados. Diversas plataformas comerciais *freemium* disponíveis no mercado e recursos educacionais abertos podem contribuir nesse aspecto.

Cabe destacar que apesar da resistência em superar o modelo de educação tradicional, o avanço da oferta de ensino mediado por tecnologias é uma tendência em franca ascensão no mundo todo, e foi impulsionada também pela necessidade de adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) como estratégia de manutenção/retomada das atividades acadêmicas frente a pandemia da Covid-19, doença contagiosa causada pelo coronavírus (Sars-Cov2) que assolou o planeta em 2020 e 2021. O impacto da pandemia (e do isolamento social adotado para controlar seu avanço) sobre o fenômeno da evasão nos cursos superiores presenciais ainda precisa ser investigado, pois a maioria das instituições adotou medidas administrativas internas com vistas a tentar conter o impacto da suspensão das atividades presenciais e das desigualdades no acesso às ferramentas tecnológicas que ainda persiste no sistema educacional brasileiro no vínculo dos estudantes (CASTIONI *et al.*, 2021; SIMON *et al.*, 2021). Dentre essas medidas está a possibilidade de retomada dos estudos após o retorno ao formato presencial (SIMON *et al.*, 2022).

Contudo, é possível presumir uma mudança de comportamento da sociedade e do sistema educacional, onde o uso de tecnologias de comunicação computacionais e de plataformas de trabalho e de ensino remoto cresceu consideravelmente em um curto período de

tempo, exigindo investimentos em capacitação dos quadros de pessoal envolvidos e na disponibilização de equipamentos para facilitar o acesso dos estudantes à universidade, especialmente aqueles que estão desprovidos de condições materiais (REZENDE, 2020; SILVA; RANGEL; SOUZA, 2020; SIMON *et al.*, 2022). Adicionado a esses aspectos, está a necessidade de lidar com a mudança de paradigma gerada pela pandemia da Covid-19 e com as dificuldades impostas, tais como o afastamento da convivência no *campus*, a falta de informações sobre o cronograma de atividades do curso, o isolamento da família e dos amigos, o adoecimento de familiares, a redução da renda, o desemprego, entre outros (SIMON, *et al.*, 2022).

Portanto, a gestão universitária está diante de um fenômeno com inúmeras facetas, algumas das quais ainda têm impacto desconhecido na evasão. Isso reforça ainda mais a necessidade de ação proativa frente as causas, motivos e fatores que historicamente vem sendo apontados pela literatura e identificados em abordagens empíricas. Antigas demandas econômicas e sociais, fatores gerenciais inerentes à sustentabilidade das IES e mudanças no perfil dos estudantes exigem ações coordenadas e efetivas dos gestores para combater o problema da evasão universitária em cada contexto. Espera-se que a gestão universitária avance na proposição e implementação de ações possam ser transformadas em políticas públicas e contribuam para o desenvolvimento integral da educação superior.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico são apresentados os caminhos percorridos para a concretização da pesquisa. Cabe destacar que o método foi um dos aspectos determinantes para assegurar não apenas o ineditismo da tese, mas especialmente para gerar uma contribuição teórica e empírica para o campo da gestão universitária, uma vez que o fenômeno da evasão tem se acentuado como um passivo para as IES e para a sociedade devido às consequências diretas e indiretas que gera para a gestão acadêmica, o impacto na vida dos estudantes e os prejuízos sociais associados. O método está entre as principais inovações desta tese, a qual rompe com os limites impostos pela noção paradigmática baseada no enfoque kuhniano (BURREL; MORGAN, 1979; PAES DE PAULA, 2016), ao transitar entre a combinação de pressupostos da abordagem experimental com a pesquisa-ação.

#### 3.1 ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A definição do enfoque desta pesquisa resultou de um processo de análise e reflexão sobre os pressupostos da construção do conhecimento nas ciências sociais e na abordagem dos estudos organizacionais. Após a delimitação do tema e definição do problema de pesquisa percebeu-se que a concepção paradigmática de Burrel e Morgan (1979), baseada na dicotomia entre objetividade e subjetividade apregoada por Thomas Kuhn não daria conta de responder satisfatoriamente os objetivos desta tese, dada a complexidade do fenômeno da evasão estudantil no sistema universitário.

Em uma primeira análise, o enfoque positivista/funcionalista pareceu apropriado, por ser característico em estudos organizacionais com enfoque objetivo, voltado para os problemas de gestão, externos ao indivíduo, em defesa do caráter absoluto do fenômeno e de uma análise prática, técnica e aplicada (PADOVANI; CASTANHOLA, 1970; SÉGUIN; CHANLAT, 1987). Entretanto, a evasão não pode ser considerada como um problema externo ao indivíduo, de modo não foi possível suportar o caráter de oposição entre positivismo e antipositivismo defendido por Burrel e Morgan (1979) para a análise do fenômeno. Mesmo que a perspectiva adotada, sob o prisma da gestão, seja prática e técnica e valorize os dados objetivos, o conhecimento científico originado da experiência humana não pode ignorar os conhecimentos que possuem natureza subjetiva e abstrata.

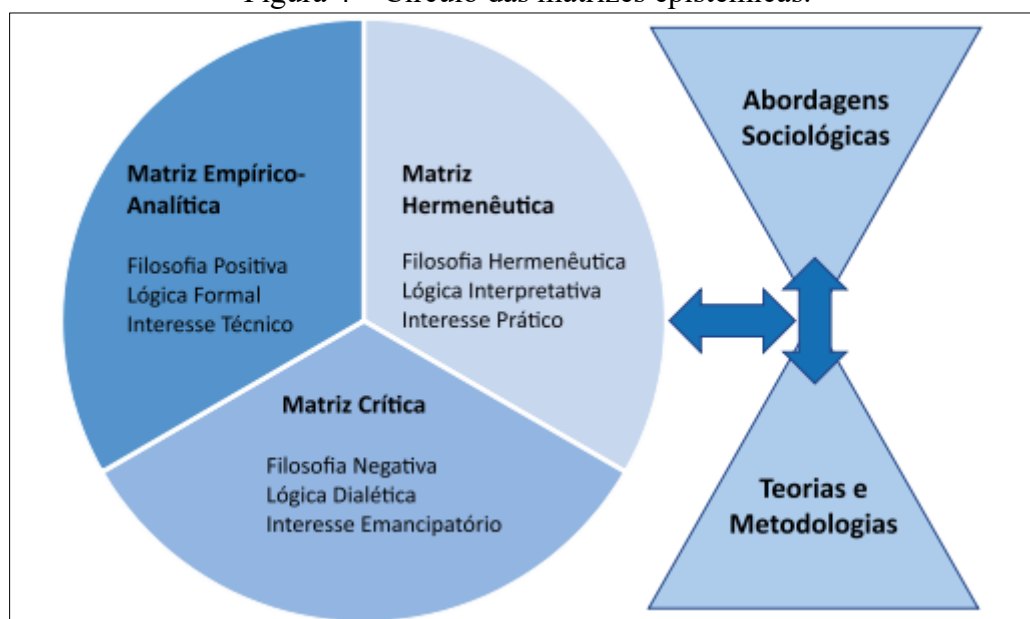
Esse impasse surgiu especialmente devido à dificuldade de “encaixe” do problema de pesquisa em um método nomotético, baseado na instrumentalidade da pesquisa experimental,

método que havia sido definido inicialmente para a condução dos trabalhos. A testagem de hipóteses por meio de métricas estatísticas não seria suficiente para explicar e validar um modelo de gestão da evasão do ensino superior. Portanto, seria necessário encontrar outra saída metodológica para a realização da pesquisa, mesmo que ela não teria capacidade de generalização dos dados, por ser uma abordagem interpretativa.

Em meio a essa tensão paradigmática, composta por quatro quadrantes que concorrem entre si – funcionalismo, interpretativismo, estruturalismo radical e humanismo radical – foi encontrada em Paes de Paula (2016) uma nova abordagem epistemológica e metodológica para os estudos organizacionais que supera essa dimensão de incomensurabilidade. A autora defende que a divisão rígida e estática de Burrell e Morgan (1979) denota uma perspectiva de incompatibilidade e uma falta de complementaridade entre os diversos paradigmas, de forma que seja aceito naturalmente que apenas um deles se sobressaia sobre os demais, dificultando o progresso da ciência.

Para refutar essa construção cartesiana, mecânica e estável, Paes de Paula (2016) construiu o ciclo das matrizes epistêmicas, fundamentado nas teses da incompletude cognitiva de Habermas e das reconstruções epistêmicas de Hill. Esse novo modelo tem como pressupostos a ideia de organicidade, unidade e movimento fluído e ininterrupto. As matrizes epistêmicas – matriz empírico analítica, matriz hermenêutica e matriz crítica – contrapõe a ideia da incomensurabilidade na evolução do conhecimento e apontam para uma unidade que contemple interesses técnicos, práticos e emancipatórios.

Figura 4 – Círculo das matrizes epistêmicas.



Fonte: Paes de Paula (2016, p. 35).

O ciclo das matrizes epistêmicas visa superar as limitações do modelo paradigmático, uma vez que abre uma infinidade de possibilidades de avanço do conhecimento por meio da combinação de abordagens diferenciadas, sejam elas de base funcionalista ou interpretativista (PAES DE PAULA, 2016). Isso permitiu avançar na construção de uma abordagem multiparadigmática, que se utiliza de técnicas quantitativas e qualitativas, preservando apenas alguns pressupostos do método experimental e os combinando com a interação humana, por meio da adoção de estratégias que permitam captar as percepções dos sujeitos sobre o fenômeno e seu comportamento, trazendo respostas explicativas para o fenômeno.

A combinação do conhecimento técnico com o conhecimento prático, vislumbrada a partir da possibilidade de transitar entre a matriz epistêmica empírico-analítica e a matriz hermenêutica, permitiu extrapolar a ótica mecanicista do experimento, adentrando em uma abordagem de caráter qualitativo, sem abrir mão dos preceitos científicos exigidos para a proposição de um modelo de gestão.

Assim, a construção do conhecimento nessa abordagem considerou os pressupostos técnicos originadas da experimentação, mas, ao longo do percurso, colocou em evidência a pesquisa-ação. No quadro a seguir são demonstradas as características desses dois métodos, que apesar de serem epistemologicamente incompatíveis, na concepção de Burrell e Morgan (1979), podem ser adotados em conjunto, de modo que um venha a superar as limitações do outro, complementando-se entre si.

Quadro 13 – Pressupostos da pesquisa experimental e da pesquisa-ação.

<b>PRESSUPOSTOS</b>	<b>PESQUISA EXPERIMENTAL</b>	<b>PESQUISA-AÇÃO</b>
<b>Ontologia</b>	Realista – baseada em dados concretos, tangíveis e relativamente imutáveis.	Nominalista – baseada em conceitos, nomes e títulos usados para estruturar a realidade.
<b>Epistemologia</b>	Positivista – busca relações causais, baseada na verificação e testagem de hipóteses mensuráveis estatisticamente.	Anti-positivista – relativista, baseada na compreensão do ponto de vista dos indivíduos, elaboração e análise de hipóteses qualitativas.
<b>Metodologia</b>	Nomotética – baseada na técnica e no enfoque sistemático e padronizado. Preza pelo controle e pelo rigor científico.	Ideográfica – baseada no conhecimento oriundo da investigação, do contato e da intervenção no campo.
<b>Natureza humana</b>	Determinista – ação humana determinada pelo ambiente. Os participantes não têm envolvimento ativo na pesquisa.	Voluntária – ação humana autônoma a partir do seu livre arbítrio. Os participantes têm envolvimento ativo na pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Burrell e Morgan (1979).

A ciência experimental e suas técnicas metodológicas ganharam espaço na criação de novos conhecimentos, os quais geralmente partiam da elaboração de hipóteses que para se tornarem teorias precisavam ser comprovadas cientificamente, por meio da tomada de uma ação

deliberada, seguida de observação do que ocorreu depois dessa ação (CAMPBELL; STANLEY, 1966; SHADISH; COOK; CAMPBELL, 2002).

Campbell e Stanley (1966) apresentam alguns aspectos indispensáveis à ciência experimental, como o controle das influências estranhas e a causalidade. A relação causa e efeito é um requisito para a caracterização de qualquer experimento. Contudo, ao ingressar no contexto das ciências sociais os pressupostos da ciência experimental, aplicados às ciências da natureza, não dão conta de explicar os fenômenos pela ótica casual mecanicista, pois o caráter de repetitividade perfeita deixa de existir. “Além do mais o papel do pesquisador nunca é neutro dentro do campo observado” (THIOLLENT, 1988, p. 34).

Nesse sentido, a pesquisa-ação preenche as lacunas que não podem ser supridas por uma abordagem distanciada da ação prática e interventiva diante do problema social apresentado. A pesquisa-ação opera em uma lógica mais flexível onde as hipóteses ou diretrizes possuem um caráter menos rígido, permitindo sua comprovação/refutação ou generalização baseada não apenas em dados e regras estatísticas (THIOLLENT, 1988). O autor defende que a formulação de hipóteses “não deve ser confundida com a elaboração de testes de hipótese, que é apenas uma técnica estatística de aplicação restritiva”. O raciocínio hipotético “permite repensar as questões relacionadas com inferências e generalizações” sem se limitar “ao campo das técnicas estatísticas”. A argumentação também exerce papel adequado para a deliberação sobre as interpretações da realidade observada e as ações transformadoras realizadas (THIOLLENT, 1988, p.13).

Nas palavras de Thiollent,

[...] embora seja incompatível com a metodologia de experimentação em laboratório e com os pressupostos do experimentalismo (neutralidade e não-interferência do observador, isolamento de variáveis) etc.), a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado. Apesar disso, trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar (THIOLLENT, 1988, p. 21-22).

Portanto, a pesquisa-ação permite extrapolar o padrão convencional de pesquisa social empírica baseado em um esquema hipotético baseado em comprovação estatística e partir para a formulação de hipóteses que possam ser verificadas também por meio de um viés qualitativo e argumentativo (THIOLLENT, 1988). A pretensão, nesse caso, é demonstrar que ao serem estimulados pelo ambiente, os indivíduos podem mudar seu comportamento diante de acontecimentos casuais e inesperados. Acredita-se que a intervenção no ambiente, utilizando-

se de manipulações ativas, tem potencial para determinar os rumos das ações dos sujeitos nele inseridos.

Shadish, Cook e Campbell (2002) explicam que a ciência experimental se preocupa em observar os efeitos de tais manipulações. Contudo, a impossibilidade de isolamento das variáveis e de responder ao problema de pesquisa de forma objetiva e desassociada da prática de gestão institucional fez com que os pressupostos da ciência experimental não pudessem ser preservados em sua integralidade, pois no decorrer da pesquisa a análise do fenômeno evidenciou a necessidade de encontrar outro método aplicado na pesquisa social que pudesse “tirar o experimento da caixa”, ou seja, que suprisse as limitações impostas pelo rigor do isolamento das variáveis e da distribuição dos participantes em grupos aleatorizados.

A pesquisa-ação permitiu o envolvimento das partes interessadas no detalhamento das situações observadas no campo de estudo, enriquecendo os diagnósticos realizados e a avaliação do seu impacto após a concretização das intervenções. Na pesquisa-ação, o pesquisador também tem papel ativo na definição do problema, bem como no acompanhamento do desenvolvimento e na avaliação das ações desencadeadas por esse problema. Além da participação efetiva do pesquisador no campo junto aos agentes pesquisados, há a necessidade de intervenção no meio, como vistas a elencar e resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas inerentes a situação pesquisada (THIOLLENT, 1988). Entretanto, o autor lembra que é preciso cuidado para não tecer imposições unilaterais, de concepções próprias do pesquisador, que interfiram no andamento regular dos fatos e acontecimentos a serem analisados, incorrendo em desvios.

Os dois métodos têm as suas finalidades específicas no processo de planejamento, desenvolvimento, aplicação e análise dos resultados. Essa percepção levou a pesquisadora a considerar que, apesar de serem empregados métodos qualitativos e quantitativos de coleta, sistematização e análise dos dados que fundamentam a tese, era necessária a predominância do enfoque qualitativo, o que difere das abordagens experimentais.

A exploração dos métodos qualitativos vem ganhando força nas ciências sociais e humanas pela sua capacidade de explicar fenômenos cuja quantificação não é suficiente para interpretar suas causas e efeitos (CAMPBELL; STANLEY, 1966; SHADISH; COOK; CAMPBELL, 2002). Nesta pesquisa, os dados quantitativos são sobremaneira importantes, de modo que não há possibilidade de menosprezá-los ou de relegá-los a um segundo plano. Contudo, uma análise eminentemente quantitativa não consegue explicar os porquês escondidos por trás dos dados e como esses dados podem ser modificados no futuro para atingir resultados mais efetivos.

Essa escolha metodológica se justifica pelo fato de não ser necessário (e nem possível) generalizar os resultados da pesquisa empírica, mas focar na análise do processo e da efetividade das ações de gestão da evasão para dar validade ao modelo de gestão da evasão. Desse modo, a pesquisa-ação naturalmente tornou-se protagonista no delineamento da condução da pesquisa empírica.

Para demonstrar a evolução desse processo foi necessário caracterizar também o campo de desenvolvimento da pesquisa, pois a compreensão dos dados quantitativos utilizados na etapa de diagnóstico do fenômeno, bem como as decisões sobre o direcionamento da pesquisa após a definição do público-alvo selecionado receber e avaliar as intervenções está diretamente associada ao perfil de cada instituição.

### 3.2 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A escolha da UFFS como campo de aplicação da pesquisa se deve a uma série de fatores que tornam relevante a realização da pesquisa na instituição. A UFFS foi criada oficialmente em 15 de setembro de 2009, com estrutura *multicampi* e abrangência geográfica que se estende sobre os três estados da região sul do Brasil. A instituição não é formada por Centros de Ensino e Departamentos, sua sede administrativa (reitoria) está fixada na cidade de Chapecó/SC e os *campi* estão localizados em seis cidades distintas: Laranjeiras do Sul/PR, Realeza/PR, Chapecó/SC, Erechim/RS, Cerro Largo/RS e Passo Fundo/RS. Cabe destacar que o processo de concepção e construção dessa nova universidade teve início ainda em 2005, com a mobilização dos movimentos sociais da região e a constituição do Movimento Pró-Universidade, que em parceria com a Comissão de Implantação criada na UFSC deram forma a um modelo de universidade que atendesse as camadas populares e a comunidade regional, até então desassistida em termos de educação superior pública e gratuita (PRZYBYSZ, 2015).

Durante os seus primeiros dez anos de atividade, a UFFS passou por um período de implantação de seus cursos e estruturação de seus *campi*. Atualmente se encontra consolidada na Mesorregião da Grande Fronteira Mercosul (MESOMERCOSUL) como um marco da democratização e interiorização do ensino superior, diplomando suas turmas de alunos de graduação a partir do ano de 2014 e buscando se inserir cada vez mais na comunidade como referência no fortalecimento da educação (básica e superior) e dos serviços de saúde pública, por meio da formação de professores, enfermeiros e médicos, no desenvolvimento regional integrado e na reversão do processo de litoralização da população, por meio da oferta de cursos alinhados com a matriz produtiva local e regional (UFFS, 2020b; VIDY, 2020).



A UFFS definiu como um de seus princípios, ser uma universidade pública e popular, conforme documentado em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e possibilitar condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída economicamente (UFFS, 2018). Portanto, o perfil predominante entre os estudantes que ingressam na UFFS é de egressos de escolas públicas (mais de 90%), de estudantes de primeira geração (os pais não tem formação superior), de origem geográfica próxima às cidades dos *campi* (em um raio de cerca de 100 km de distância) e origem social proveniente de famílias residentes no campo ou em pequenas cidades, com renda per capita bruta inferior a 1,5 salários-mínimos (público-alvo do PNAES). Essas características pessoais fazem com que esse cenário de oportunidades também seja acompanhado por uma série de dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante o percurso universitário (RADAELI, 2013; NIEROTKA, 2015; BACK, 2017; SCHER, 2017; RECKTENVALD, 2017; FASSINA, 2018; ORLOWSKI, 2018; REIS, 2019; KROTH, 2020; VIDY, 2020).

Diante disso, “a temática “ações afirmativas, inclusão e evasão” tem se configurado como uma das mais caras no âmbito da UFFS” (UFFS, 2018, p. 117), pois a evasão pode ser motivada por um ou por uma combinação de fatores já reconhecidos na literatura, mas que ainda carecem ser pesquisados em maior profundidade na instituição (FASSINA, 2018; REIS, 2019; VIDY, 2020).

Em pouco mais de doze anos de atividades formativas, a UFFS conta com a oferta de 50 cursos de graduação, divididos entre os seis *campi*, sendo 13 no *Campus* Chapecó, 11 no *Campus* Erechim, nove no *Campus* Laranjeiras do Sul, oito no *Campus* Realeza, oito no *Campus* Cerro Largo e um no *Campus* Passo Fundo (UFFS, 2020b). Na sequência são especificados os cursos ofertados em cada *campus*:

- **Chapecó:** Ciência da Computação, Matemática, Engenharia Ambiental, Enfermagem, Medicina, Agronomia, Administração, Filosofia, Geografia, História, Pedagogia, Ciências Sociais e Letras - Português e Espanhol.

- **Erechim:** Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Sociais, Engenharia Ambiental e Sanitária, Filosofia, Geografia (Bacharelado e Licenciatura), História, Pedagogia, Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza.

- **Laranjeiras do Sul:** Ciências Biológicas, Engenharia de Alimentos, Agronomia, Engenharia de Aquicultura, Interdisciplinar em Educação do Campo: ciências da natureza, Ciências Econômicas, Pedagogia, Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) e Administração.

- **Realeza:** Física, Química, Ciências Biológicas, Nutrição, Medicina Veterinária, Letras – Português e Espanhol, Administração Pública e Pedagogia.

- **Cerro Largo:** Física, Química, Ciências Biológicas, Engenharia Ambiental e Sanitária, Agronomia, Administração, Letras – Português e Espanhol e Matemática.

- **Passo Fundo:** Medicina.

Apesar de contar com um banco de dados acadêmicos que possibilita a realização de estimativas periódicas dos índices de evasão dos cursos de graduação, essas estimativas eram realizadas apenas internamente, na Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), e disponibilizadas para as coordenações de curso que desejavam tomar conhecimento dessas informações para a tomada de decisões isoladas no âmbito do curso, conforme previsto no Regulamento da Graduação da UFFS (UFFS, 2014).

A possibilidade de acesso aos dados e de atuação direta da pesquisadora no campo de estudo foram os principais motivos de escolha da UFFS como unidade de aplicação da pesquisa, uma vez que a gestão acadêmica da instituição se manifestou favorável a realização do projeto e se colocou à disposição do grupo de pesquisa para contribuir com as informações e as condições necessárias para a condução dos trabalhos na instituição.

Além da constituição recente, que possibilitou um olhar holístico sobre a IES, do perfil institucional que prioriza o público mais vulnerável em relação ao acesso e a permanência e da disponibilidade de dados, que facilitou o diagnóstico do problema da evasão é importante destacar também que o início das atividades formativas na UFFS ocorreu no mesmo ano em que o PNAES foi regulamentado, de modo que as políticas de permanência seguem esse direcionamento desde o início de sua adoção na universidade.

Outro fator que contribuiu para a realização da pesquisa empírica na UFFS foi a preocupação dos gestores com a sustentabilidade financeira da instituição, devido à sua inclusão, a partir do ano de 2021, na Matriz de Alocação de Recursos de Orçamento de Custeio e Capital (OCC) da ANDIFES. A Matriz OCC considera o tamanho da instituição, bem como sua eficiência/eficácia institucional, baseada na relação aluno/professor equivalente e na qualidade dos cursos ofertados, como parâmetros de avaliação para a distribuição orçamentária (FLORES, 2017). Portanto, as taxas de evasão afetam diretamente a eficiência financeira da instituição, uma vez que “o número de alunos matriculados é um dos principais fatores no cálculo do orçamento anual” da IES (HOFFMANN, 2016, p.16). Esse cenário também contribuiu para a elevação do interesse da UFFS em estabelecer ações visando controlar os altos índices de evasão constados nos seus cursos de graduação (UFFS, 2018) e como a evasão estudantil se manifesta em cada contexto.

### 3.3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso para a concretização dessa pesquisa é permeado por uma série de etapas sistematizadas, mas não rigorosamente estruturadas. Por meio dessas etapas buscou-se compreender o fenômeno da evasão do ensino superior e identificar possibilidades de intervenção sobre esse fenômeno para então elaborar e testar a efetividade de hipóteses que possam ser adotadas pela gestão universitária, visando confirmá-las ou refutá-las (CHIZZOTTI, 2004).

A definição das hipóteses resultou do processo de pesquisa bibliográfica e documental, bem como da interação da pesquisadora com o contexto de análise. Esse processo de investigação permitiu a compreensão e a caracterização do fenômeno da evasão a partir do contexto da expansão e democratização da educação superior, o qual abriu a porta da universidade para os estudantes das camadas populares, mas que, por diversos fatores, não se mostrou eficiente em assegurar a permanência desses estudantes no *campus* (CAÑAVERAL, SÁ, 2017; PAULA, 2017).

Para responder o problema de pesquisa que direciona essa tese: “Como a gestão universitária pode agir proativamente na prevenção e no controle dos índices de evasão dos cursos de graduação?” foi necessário aplicar e avaliar empiricamente uma série de ações de intervenção com potencial de contribuir para a prevenção e controle da evasão. Para esse procedimento ser realizado, coube inicialmente identificar os instrumentos e mecanismos que a gestão universitária tem a seu dispor para o acompanhamento e controle da evasão, bem como, qual o público-alvo prioritário a ser alcançado com as intervenções.

Frente ao exposto, após a delimitação do problema e a definição do método foi necessário delinear as etapas de execução da pesquisa empírica junto aos estudantes de graduação da UFFS. A aplicação da pesquisa em uma situação real foi determinante para a proposição do modelo de gestão da evasão defendido nesta tese.

#### 3.3.1 Delineamento da pesquisa empírica

A intenção de conciliar dois métodos com características epistemológicas distintas para responder as questões elencadas nesta pesquisa requer o detalhamento explicativo das etapas metodológicas adotadas. Desse modo o interlocutor pode entender como se deu esse processo e qual a contribuição de cada recurso metodológico utilizado.

Inicialmente, foi necessário compreender o fenômeno da evasão no ensino superior e seus determinantes. Para tanto, a autora recorreu a bases de dados científicas que armazenam registros bibliográficos e documentais, cujos autores se dedicam a analisar a evolução do fenômeno. Essas contribuições permitiram delinear os rumos da pesquisa empírica, de caráter intervencionista e aplicado, conduzida junto aos estudantes dos cursos de graduação da UFFS.

A contribuição da literatura permitiu levantar as características predominantes entre os acadêmicos, com enfoque para as causas e motivações que os levam a abandonar o *campus*, a fim de identificar possibilidades de atuação junto a esse público, visando o acompanhamento e o controle da evasão. Essas informações também foram indispensáveis para a análise das variáveis que se destacaram na aplicação do modelo preditivo de gestão da evasão.

Ao tentar delinear essas etapas observou-se que o fenômeno apresentou uma dinamicidade incompatível com o rigor da pesquisa experimental. Essa reflexão levou a pesquisadora a percorrer um caminho mais flexível e maleável, aderindo ao método da pesquisa-ação. As etapas de uma pesquisa-ação não são estruturadas previamente visando atender as determinações de um modelo preestabelecido. Os problemas a serem resolvidos resultam das prioridades observadas a partir da interação com os agentes situados no campo. Além disso, não há apenas uma forma de ação ou um período limitado para que seja realizado o acompanhamento dos fatos e dos acontecimentos a serem estudados (THIOLLENT, 1988).

A combinação de pressupostos desses dois métodos pareceu, num primeiro olhar, impossibilitada pelo fato de que a pesquisa-ação comprometer a rigorosidade do controle exigido para as pesquisas experimentais. Entretanto, a pesquisa-ação também exige a observância de determinados padrões de procedimentos e diretrizes relacionadas ao modo de encarar os problemas encontrados em campo e as intervenções a ser realizadas sobre eles. Portanto, é indispensável que ela seja bem explicitada e delimitada de acordo com os objetivos do estudo. Além disso, as soluções e argumentações podem ser discutidas e deliberadas entre os participantes, aos quais é dada a oportunidade de escolha das ações a serem implementadas e de avaliação das mesmas (THIOLLENT, 1988).

Considerando as particularidades de cada abordagem foi possível delimitar as etapas metodológicas adotadas para a condução do estudo. Para facilitar a compreensão essas etapas são demonstradas no quadro 14.

Quadro 14 – Etapas metodológicas da pesquisa.

<b>EXPERIMENTO</b>	<b>PESQUISA-AÇÃO</b>
PLANEJAMENTO	DIAGNÓSTICO
COLETA DE DADOS	COLETA DE DADOS
TESTE DE HIPÓTESES	PLANO DE AÇÃO
AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS	AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Tlapanco (2016) e Thiollent (1988).

O planejamento da pesquisa experimental foi fundamental para o sucesso das fases subsequentes, assim como o diagnóstico da situação-problema foi indispensável para o delineamento da pesquisa-ação. A construção do delineamento metodológico e a assunção da pesquisa-ação como método predominante ocorreu durante a etapa de planejamento, quando foi constatado que as estratégias de condução da pesquisa experimental mostraram-se limitadas para a abordagem proposta e para o contexto de aplicação da pesquisa empírica em nível institucional. Contudo, as contribuições do método experimental para a gestão da evasão não foram abandonadas, pois a autora acredita que a capacidade de aplicação do método no enfrentamento do problema não pode ser desprezada em contextos nos quais a capacidade de controlar as variáveis por meio de ferramentas tecnológicas de predição da evasão esteja presente. Esse posicionamento é sustentado pelas experiências de aplicação do método no contexto internacional, encontradas nas fontes apresentadas na revisão de literatura. Entretanto, percebeu-se que esse formato não é adequado para a construção do modelo de gestão, pois compõe apenas um dos processos associados à sua aplicação no ambiente institucional.

Partindo das contribuições teóricas obtidas na primeira etapa do processo de elaboração dessa tese, foi necessário interagir com a gestão da UFFS para verificar a sua receptividade em relação à realização da pesquisa, viabilizando a coleta de dados e a construção do plano de ação. Essa interação com os gestores que respondiam pelas pró-reitorias de ensino e assistência aos estudantes também permitiu identificar o nível de engajamento da gestão central da UFFS em relação ao problema da evasão na universidade.

O projeto de pesquisa foi apresentado para os gestores da UFFS no dia 21 de fevereiro de 2020. Nessa reunião estiveram presentes a coordenadora do Projeto de Pesquisa e orientadora da tese, a autora da tese, o Pró-reitor de Graduação e o Pró-reitor de Assuntos Estudantis. A PROGRAD é responsável pelas políticas de ingresso e de ensino de graduação e a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) é responsável pelas políticas de permanência e

de assistência estudantil da universidade. Na ocasião foram apresentados os objetivos da pesquisa e definidos alguns dos procedimentos para a condução da pesquisa empírica na instituição.

A PROGRAD demonstrou interesse em colaborar com o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa, especialmente pelo fato de conhecer os índices de evasão da universidade e reconhecer que se trata de um problema de gestão que precisa ser contornado e controlado pela instituição. A PROAE também manifestou interesse no tema e se propôs a colaborar na aplicação das intervenções junto aos estudantes, por intermédio das Assessorias de Assuntos Estudantis (ASSAEs), presentes nos *campi* da instituição.

Ao constatar o interesse da gestão central da UFFS em colaborar com o desenvolvimento das ações propostas e buscar soluções para o enfrentamento do problema, foi possível definir o escopo do projeto a ser desenvolvido e a categorização das ações a serem realizadas, uma vez que a capacidade de execução do plano de ação por meio do qual as hipóteses seriam testadas estava diretamente relacionada ao apoio recebido dos atores responsáveis pela implementação das políticas de ensino e das políticas de permanência da instituição, especialmente dos servidores que atuam diretamente em contato com os estudantes, a exemplo dos Coordenadores de Curso e das equipes de apoio técnico, pedagógico e assistencial.

O diagnóstico foi realizado inicialmente a partir de pesquisa documental, visando identificar estudos, iniciativas e ações que já vem sendo adotadas na instituição. Com base nessas informações, foi possível estabelecer o escopo do projeto e apresentar para a comunidade universitária, tornando possível avançar nas etapas subsequentes, de coleta de dados, construção do plano de ação e avaliação dos resultados. A testagem de hipóteses, inerente ao processo de pesquisa experimental, foi desconsiderada no percurso metodológico pelas razões já explicitadas na escolha da abordagem metodológica. Apesar de resguardar dos estudantes participantes a informação de que as ações realizadas faziam parte do plano de ação do projeto, até o momento da avaliação adotada na tese, como uma forma de evitar que essa informação interferisse nos resultados, não houve a preocupação da pesquisadora em aleatorizar ou em tentar evitar a interferência dos participantes no processo. Essa participação inclusive ocorreu de forma bastante ativa e intensa na elaboração e condução do plano de ação.

A seguir consta o detalhamento da consecução dessas etapas, associadas aos objetivos da pesquisa e aos instrumentos e técnicas empregados na coleta de dados. Cabe destacar que, na pesquisa ação, os instrumentos de coleta de dados são construídos durante o processo de realização da pesquisa empírica, pois é necessário colocar em evidência o protagonismo dos

participantes. Isso fez com que diversas informações sobre a coleta de dados pudessem ser explicitadas apenas no capítulo 4, bem como outras apresentadas neste capítulo sejam uma antecipação ao leitor das ações realizadas no decurso do processo de imersão no contexto institucional e de condução das ações do projeto junto aos participantes.

### 3.3.2 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

A partir do levantamento teórico sobre o contexto da evasão universitária, suas causas, motivações e fatores associados, bem como a identificação de ações relacionadas ao acompanhamento e controle da evasão existentes, foi possível avançar na elaboração dos instrumentos e técnicas de coleta de dados que compõe o caminho metodológico da pesquisa. Cabe destacar que o grupo de pesquisa recebeu autorização formal para a utilização dos dados socioeconômicos e acadêmicos dos estudantes, resguardadas as suas identidades, e que o projeto de tese também foi submetido para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS e aprovado sob o código CCAE 38478620.9.0000.5564.

No quadro a seguir são detalhados cada um dos objetivos específicos estabelecidos para o desenvolvimento da tese e os instrumentos adotados para atingir cada objetivo:

Quadro 15 – Instrumentos e técnicas de coleta de dados.

<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS</b>
Identificar ações para a prevenção e o controle da evasão dos estudantes de graduação.	Pesquisa bibliográfica e documental, revisão de literatura, resultados do GT Evasão e Retenção COGRAD/ANDIFES, plano de ação do projeto estratégico para a redução da evasão na UFFS.
Verificar a efetividade dessas ações, adotando-as junto aos estudantes de uma Instituição de Ensino Superior.	Aplicação de modelo preditivo de gestão da evasão sobre os dados socioeconômicos e acadêmicos dos estudantes de graduação da UFFS; Condução das ações e intervenções definidas para a redução da evasão nos cursos de graduação da UFFS.
Avaliar quais as ações com maior potencial contributivo para reduzir os índices de evasão dos estudantes de graduação.	Resultados das intervenções realizadas junto aos estudantes, registros de reunião com gestores, coordenadores de curso, docentes e TAEs que colaboraram na execução do plano de ação.
Propor estratégias de intervenção para o acompanhamento e controle da evasão nos cursos de graduação.	Análise dos resultados das intervenções e da percepção dos gestores, coordenadores de curso, docentes e TAEs envolvidos na execução do plano de ação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O primeiro objetivo está relacionado ao planejamento da pesquisa e o diagnóstico realizado a partir das contribuições da literatura e do resultado do trabalho conduzido pelos gestores acadêmicos e servidores. No intuito de encontrar alternativas para enfrentar o problema

da evasão universitária, foi desenhado o esboço do projeto estratégico para a redução da evasão nos cursos de graduação da UFFS.

Para o delineamento desse projeto também foram identificadas contribuições de pesquisas e relatórios de gestão da UFFS, pois foi considerada a necessidade de valorizar as iniciativas já existentes e verificar os avanços que podem ser implementados a partir dessas iniciativas. O foco principal do projeto foi a estruturação de um plano de ação em diálogo com os gestores e especialistas envolvidos. Esse enfoque foi necessário para que o modelo pudesse ser estruturado a partir da realidade institucional em análise, uma perspectiva indispensável para o controle da evasão estudantil. O desenvolvimento do plano de ação, sob a coordenação desta pesquisadora, permitiu o levantamento das ações e estratégias a serem aplicadas e avaliadas para a proposição do modelo de gestão da evasão.

A constituição de um grupo de trabalho voltado para a questão da evasão, nos moldes propostos por Lobo (2012) foi sugerida pelos gestores das pró-reitorias acadêmicas da universidade e acatada pela autora, pois este grupo seria fundamental para delinear todo o processo de realização das intervenções, por meio da pesquisa-ação. Assim, foi constituída, no âmbito do projeto, a Comissão de estudos e definição de estratégias para a redução da evasão nos cursos de graduação da UFFS, doravante denominada apenas “comissão” e foram criados os GTs para a gestão da evasão nos *campi* da UFFS, por meio da Portaria nº 2002/GR/UFFS/2021 (UFFS, 2021a).

A comissão e os GTs formam a estrutura de pessoal envolvida no desenvolvimento do projeto e contam com a participação de gestores acadêmicos (pró-reitores, coordenadores acadêmicos e coordenadores de cursos), docentes, TAEs e estudantes. A coordenação geral dos trabalhos compete à comissão, sob a coordenação desta autora. Na comissão atuam representantes da Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN), da PROGRAD, da PROAE e da Pró-reitoria de Extensão (PROEC). Os membros, em sua maioria, são TAEs que pesquisam o tema e/ou já atuam a longa data nas frentes de atendimento aos estudantes. A equipe também conta com a participação voluntária de uma pesquisadora externa à UFFS, que é especialista no tema “gestão da evasão”. Cada GT também possui uma coordenação no *campus* e atua de forma articulada com a comissão. A composição das equipes dos *campi* é distribuída entre docentes e TAEs, alguns GTs são coordenados pelo gestor acadêmico do *campus*, outros por professores. A representação dos cursos ocorreu pelo envolvimento de coordenadores e docentes. Nem todos os cursos foram representados por docentes nos GTs. A participação de técnicos que atuam nas frentes de atendimento aos estudantes como o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), a ASSAE, a Secretaria Geral de Cursos (SEGEC) e a Secretaria Acadêmica (SECAC) foi representativa.



A CPA esteve envolvida a todo o tempo na comissão e nos GTs, de modo que os resultados pudessem ser incluídos nos relatórios de autoavaliação institucional e embasar a construção do planejamento estratégico da UFFS para os próximos anos. Vários trabalhos dos membros das equipes sobre o tema já são reconhecidos no campo científico e constam entre as referências utilizadas para sustentar os achados desta tese.

O projeto foi institucionalizado como ação de extensão e aprovado pela PROEC, com cronograma de execução de 24 meses, iniciado no mês de outubro de 2021.

No quadro a seguir constam as categorias que auxiliaram na construção do plano de ação, direcionando a comissão e os GTs a definir as ações e os rumos das intervenções adotadas. Essas categorias foram estabelecidas a partir das contribuições obtidas nos trabalhos científicos e das discussões dos gestores acadêmicos apresentadas na fundamentação desta tese.

Quadro 16 – Principais categorias de ações inseridas no plano de ação.

<b>CATEGORIZAÇÃO DAS AÇÕES A SEREM INSERIDAS NO PLANO DE AÇÃO</b>
Recepção e acolhimento aos estudantes ingressantes
Apoio e acompanhamento pedagógico
Atividades de integração ao campus
Engajamento em projetos e programas desenvolvidos pela universidade
Assistência estudantil
Busca ativa dos estudantes em risco de evasão.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As ações a serem inseridas em cada categoria foram definidas no decurso das reuniões de trabalho, a partir dos estudos, documentos oficiais e do diálogo com os especialistas envolvidos na elaboração e condução do plano de ação. Alguns desses especialistas também auxiliaram na organização da apresentação das ações no instrumento de pesquisa aplicado aos estudantes e na formatação desse instrumento, cuja estrutura é apresentada no Apêndice A. Considerando as categorias elencadas, para o desenvolvimento das ações (listadas no quadro 24) foi necessário contar com a colaboração dos GTs de gestão da evasão, dos coordenadores acadêmicos e de curso, em parceria com o NAP, a ASSAE, a SEGEC e a SECAC. As atividades desenvolvidas também tiveram o apoio da PROGRAD e da PROAE.

A condução das ações junto aos estudantes permitiu verificar as estratégias de acompanhamento e controle da evasão que apresentaram melhores resultados quando concretizadas pela gestão universitária. A fase de intervenção no campo de pesquisa correspondeu à aplicação prática das ações definidas no âmbito do plano de ação que norteou o desenvolvimento da pesquisa empírica.

O segundo objetivo específico se refere à condução das ações previstas no plano de ação e a seleção dos participantes da etapa de avaliação das ações realizadas, por meio das quais as seria possível verificar se as hipóteses poderiam ser ou não confirmadas. Em um primeiro momento foi cogitada a possibilidade de direcionar as ações apenas aos cursos cuja probabilidade de propensão à evasão dos estudantes, mensurada a partir da aplicação dos modelos preditivos mostrou-se significativa em comparação aos parâmetros de análise. Contudo, no decurso da pesquisa, a autora percebeu que todos os estudantes poderiam ser beneficiados com as ações e que, pelo fato de serem conduzidas pelos participantes (gestores e profissionais envolvidos), não seria viável separar apenas um grupo de estudantes para participar. Mesmo assim, as regressões logísticas aplicadas sobre os dados socioeconômicos e de desempenho acadêmico dos estudantes da UFFS foram úteis para identificar a probabilidade de evasão, a partir dos elementos preditores identificados no modelo e direcionar a escolha dos cursos que seriam avaliados.

As intervenções junto aos estudantes foram realizadas durante o primeiro semestre de 2022, sem o conhecimento deles de que fariam parte de uma pesquisa acadêmica, uma vez que não havia a intenção de causar interferências no contexto de análise. Cabe ressaltar que os dados dos estudantes coletados no SGA durante o primeiro semestre de 2020 têm como referência a conclusão do semestre 2019/2 e que durante o primeiro semestre de 2020, o calendário acadêmico da UFFS foi suspenso por conta da pandemia da Covid-19, que afetou o desenvolvimento das atividades de ensino nas IES brasileiras e estrangeiras e interferiu no cronograma de execução da pesquisa. Por isso, optou-se por manter a aplicação do modelo preditivo na base de dados disponibilizada antes do início da pandemia e aguardar o retorno das atividades presenciais para a aplicação das intervenções.

Assim, os resultados do modelo não representam a realidade encontrada no início do primeiro semestre de 2022, mas optou-se por manter o escopo da pesquisa inicialmente definido com base no modelo, pois a instituição adotou uma série de medidas administrativas durante o período pandêmico e dentre elas a decisão de não registrar cancelamentos de matrículas enquanto esse quadro se mantivesse (SIMON *et al.*, 2022). Esses registros tornaram a ocorrer apenas durante o semestre 2022/1, após a deliberação do Conselho Universitário (CONSUNI) sobre a revogação da resolução que adotou tais medidas (UFFS, 2022e).

O terceiro objetivo específico está relacionado com a avaliação das ações realizadas. Esse procedimento iniciou tão logo os primeiros resultados puderam ser observados e analisados. Os instrumentos de produção de dados para a avaliação dos resultados da pesquisa empírica constituem-se dos relatos das reuniões com as equipes de gestores, coordenadores de

cursos, docentes e TAEs e de um questionário estruturado aplicado aos estudantes participantes da pesquisa.

Após a seleção dos estudantes que compõem o público-alvo da pesquisa e a definição do conjunto de ações desenvolvidas a serem avaliadas, esses estudantes receberam o formulário de pesquisa por *e-mail* com um convite para “conversar um pouco sobre o seu percurso acadêmico”. A coleta de dados junto aos estudantes foi lançada na última semana de atividades letivas do semestre, o período de coleta foi de 26 de agosto a 12 de setembro de 2022. Foram enviados *e-mails* para 740 estudantes de cinco cursos de graduação, os quais informaram no registro acadêmico que autorizavam o recebimento de mensagens, foram obtidas 76 respostas ao formulário, sendo 75 respostas válidas.

A pretensão inicial era realizar o acompanhamento e monitoramento dos estudantes durante mais de um único semestre, mas em função do atraso no cronograma da pesquisa, devido ao período pandêmico e as aulas remotas, essa segunda coleta de dados, embora possa ocorrer, seus resultados não são apresentados nesta tese. Esses dados poderão ser avaliados ao final do segundo semestre de 2022, objetivando verificar a efetividade de um acompanhamento mais prolongado, que trará subsídios para a instituição elaborar uma minuta de política institucional voltada para a redução da evasão na UFFS. No estágio de análise das intervenções também foi realizada uma nova coleta de dados no SGA para verificação dos resultados de algumas ações específicas, da categoria busca ativa, que foi realizada junto aos estudantes que não estavam cursando disciplinas no semestre 2022/1.

O quarto objetivo diz respeito à estruturação do modelo de gestão da evasão proposto nesta tese, a partir da avaliação das estratégias de intervenção realizadas e suas contribuições para o acompanhamento e controle da evasão no contexto analisado e nas demais IES onde o modelo venha a ser aplicado. Esta etapa visa demonstrar como as ações desenvolvidas no âmbito do plano de ação foram importantes para estabelecer um traçado firme e preciso para o caminho da proatividade na gestão da evasão.

A condução do processo de coleta de dados foi um pré-requisito para a proposição do modelo de gestão para a evasão dos estudantes de graduação. A verificação dos resultados das intervenções também contou com a análise das percepções dos gestores, docentes e TAEs envolvidos no processo. Essas percepções contribuíram para a organização e estruturação do modelo, uma vez que a participação desses sujeitos na condução do plano de ação foi indispensável para o sucesso da maioria das intervenções executadas.

Além disso, cabe destacar que todos os cuidados para resguardar a identificação individual dos participantes da pesquisa foram adotadas durante todo o processo de coleta,

manipulação e análise dos dados e informações. Os dados acadêmicos fornecidos pela Diretoria de Registro Acadêmico (DRA), vinculada à PROGRAD, não contaram com a identificação pessoal dos estudantes, apenas com códigos de identificação fictícios (ID), as respostas dos questionários aplicados por meio de plataforma online foram anônimas. Os registros de reunião serão resguardados pela autora em sigilo e os participantes do grupo não são identificados individualmente no texto da tese. Caso seja necessário fazer alguma menção a alguma contribuição relevante proferida por algum dos participantes, este será identificado no texto por codificação que resguarde sua identidade pessoal.

### 3.3.3 Instrumentos e técnicas de análise de dados

A partir da aplicação dos modelos preditivos sobre os dados socioeconômicos e acadêmicos dos estudantes foi possível selecionar os indivíduos que seriam convidados para avaliar as intervenções após a aplicação das ações de acompanhamento e controle da evasão definidas no âmbito do grupo de trabalho composto por gestores, coordenadores de cursos, docentes e TAEs. A efetividade dessas ações foi verificada por meio da avaliação dos estudantes dos cursos de graduação da UFFS, matriculados nos cursos de Agronomia e Pedagogia do *Campus* Laranjeiras do Sul e nos cursos de licenciatura em Física, Química e Ciências Biológicas do *Campus* Realeza. Para preservar a identidade dos cursos e dos estudantes na análise, caso os dados evidenciem a necessidade de estratificação dos resultados por curso, foi atribuída a codificação C1, C2, C3, C4 e C5, sem a identificação do campus ao qual pertencem. Além dos cuidados éticos adotados pela autora, esse também foi um pedido de alguns coordenadores dos cursos participantes.

A seleção desses cinco cursos para a etapa de avaliação da efetividade das ações ocorreu a partir da aplicação do modelo preditivo. Contudo, cabe ressaltar que não houve direcionamento das ações apenas para esses cursos, uma vez que ao longo do percurso da pesquisa observou-se que não era conveniente limitar o acesso às ações para grupos específicos, uma vez que todo o estudante é importante para o curso, para o *campus* e para a universidade. Assim, a pretensão inicial de trabalhar com grupos aleatorizados foi abandonada durante o percurso e a pesquisa-ação se tornou protagonista.

O enfoque da apresentação dos resultados da pesquisa é quanti-qualitativo. A análise das informações produzidas nas reuniões de trabalho, associadas às respostas dos estudantes ao questionário de avaliação das ações de acolhimento, acompanhamento pedagógico, atendimento acadêmico e/ou integração ao *campus*, assistência estudantil e busca ativa

desenvolvidas durante o semestre 2022/1 permitiram avaliar o potencial das estratégias de gestão adotadas na instituição para a prevenção da evasão dos alunos de graduação.

A avaliação dos resultados dessas intervenções foi realizada a partir da análise descritiva das atividades realizadas pela comissão e pelos GTs, a partir das respostas dos estudantes aos questionários e das percepções da pesquisadora acerca das falas dos gestores acadêmicos, coordenadores de curso, docentes e TAEs da UFFS envolvidos na pesquisa-ação, os quais convivem com o problema da evasão no seu fazer funcional. Cabe destacar que o envolvimento ativo da pesquisadora no campo de pesquisa ocorreu de forma que não fossem realizadas alterações significativas nos resultados. O foco da pesquisadora esteve direcionado para a condução metodológica do trabalho e a garantia de que o projeto se concretizasse de acordo com as etapas previstas, respeitando as opiniões e intervenções dos envolvidos.

As opiniões dos estudantes sobre o nível de contribuição das ações foram tabuladas e analisadas a partir da escala atribuída para cada ação elencada nas categorias que compõe o plano de ação. A avaliação dos efeitos das ações realizadas, na perspectiva dos estudantes, consistiu de uma análise estatística descritiva simplificada, utilizando uma escala *likert* de cinco pontos. As respostas descritivas registradas pelos respondentes foram ordenadas e classificadas com base no potencial de contribuição para a avaliação dos resultados e a construção do modelo. No que se refere às sugestões apresentadas, foi realizada a classificação nas categorias elencadas previamente, bem como a incorporação de novas categorias conforme o contexto de análise trouxe novas informações que não caberiam na categorização inicialmente proposta. Nas etapas qualitativas de classificação e análise de dados descritivos foram utilizados pressupostos da técnica de análise de discurso e análise de conteúdo, contudo o método não foi seguido de forma rigorosa. As informações resgatadas dos registros de reuniões foram analisadas qualitativamente com os cuidados necessários para não expor os participantes em sua individualidade. Por esse motivo não foram utilizados extratos de falas, apenas contribuições apresentadas pelos participantes e registradas em gravações, em memórias de reunião, em atas e em registros da pesquisadora no formato de diários de bordo.

Esse conjunto de elementos informacionais auxiliou na avaliação das ações de acompanhamento e controle da evasão, gerando contribuição significativa na proposição do modelo de gestão da evasão para a gestão universitária. Com esses procedimentos foi possível responder as hipóteses formuladas no início da pesquisa, demonstrando o potencial contributivo do acompanhamento sistemático dos estudantes para a prevenção da evasão.

### 3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

As limitações da pesquisa podem ser categorizadas em dois enfoques principais: limitações inerentes ao processo regular de pesquisa e ao tema, e; limitações causadas por fatores externos que interferiram no seu desenvolvimento. Na primeira categoria estão inseridas as limitações do escopo e do método adotado. Na segunda categoria as condições impostas pela pandemia da covid-19.

No que se refere as limitações de escopo, observou-se que apesar de a evasão estar presente em todos os contextos institucionais e em todos os níveis de ensino, cada sistema e cada nível possui suas particularidades. Então, foi necessário investigar o comportamento do fenômeno nos cursos de graduação das IES brasileiras. A adoção do método de pesquisa experimental foi pensada inicialmente como uma possibilidade de definição de um modelo de gestão que poderia ser replicado em diferentes contextos, com os mesmos critérios e níveis de controle originalmente empregados (CHIZZOTTI, 2004). Desse modo, além de instrumentalizar a gestão acadêmica da UFFS para a tomada de decisão, a finalidade da pesquisa empírica foi a construção de um modelo de gestão da evasão, passível de reprodução nas demais IES que tenham interesse em adotá-lo.

Ao longo do percurso de execução da pesquisa bibliográfica percebeu-se que não haviam estudos no Brasil que utilizavam esse método, o que em uma primeira abordagem constatou-se que seria benéfico para justificar a originalidade da pesquisa. Contudo, no decorrer da condução da fase empírica foi constatado, em situação real, que as universidades brasileiras não têm controle sobre o fenômeno da evasão, em grande parte pela falta de ferramentas tecnológicas apropriadas e, diante dessas fragilidades, não seria possível utilizar o método experimental para subsidiar a elaboração do modelo. Outro aspecto que contribuiu para fortalecer essa constatação foi que ao tratar um tema tão complexo e multifacetado, em um ambiente igualmente complexo, é necessário envolver as pessoas, de modo que um método mais flexível e participativo seria mais adequado para os fins pretendidos.

Assim, no decorrer do percurso foi incluída a pesquisa-ação como estratégia para a condução da pesquisa, de modo que a preocupação com a generalização dos resultados passou a ter sua conotação voltada apenas para o modelo de gestão da evasão propriamente dito, não sendo uma preocupação relacionada aos achados na pesquisa empírica, realizada no contexto específico da UFFS. Conforme Chizzotti (2004), a capacidade de generalização do modelo também é uma característica da pesquisa experimental, que parte da análise de um fenômeno delimitado sobre o qual são formuladas hipóteses prévias e métodos explícitos de verificação.

Nesta pesquisa, as hipóteses construídas foram postas em evidência, a fim de extrair resultados que propiciem a elaboração de teorias explicativas do fenômeno, que possam ser replicadas nos demais contextos onde esse fenômeno marca presença com as mesmas características.

Entretanto, como as intervenções foram realizadas com pessoas, ao replicar o modelo poderão ser observadas variações nos resultados de acordo com as características dos agentes submetidos ao conjunto de ações, associadas as características do ambiente onde esses indivíduos estão inseridos. Os dados empíricos utilizados na construção do modelo se referem a uma pequena amostra de estudantes matriculados nos cursos de graduação da UFFS. Portanto, os resultados da pesquisa empírica não poderão ser generalizados, pois se referem a um contexto específico e singular, escolhido por questões de viabilidade e oportunidade. Apenas o modelo proposto é que poderá ser replicado em diferentes contextos acadêmicos onde a presença do problema se manifesta.

Outra limitação da pesquisa foi o tempo disponível para o acompanhamento dos estudantes dos cursos selecionados na amostra. Essa limitação pode ser inserida na categoria dos fatores externos, uma vez que com a eclosão da pandemia da covid-19 a pesquisa precisou ser sobrestada, em função da suspensão do calendário acadêmico das universidades e também na alteração do formato da oferta de ensino após sua retomada, durante o período de distanciamento social imposto como medida de biossegurança para a contenção do contágio. Por outro lado, as interferências da pandemia no processo de pesquisa não se limitaram ao fator tempo de acompanhamento, pois as condições impostas por esse fenômeno (sem precedentes históricos nas universidades brasileiras) alterou todo o contexto de elaboração e implementação do projeto que deu vazão ao plano de ações executado na UFFS.

A interferência da pandemia da Covid-19 no calendário do programa de pós-graduação que esta pesquisa está inserida e no cronograma previsto para sua execução é um aspecto importante a ser mencionado. Quando o projeto foi qualificado no PPGA da UFSC, em março de 2020, as universidades estavam fechando suas portas, em meio a um mar de indefinições sobre como se daria a continuidade dos programas de ensino dos cursos, e como a pesquisa empírica só poderia ser realizada em uma universidade em pleno funcionamento, foi necessário remodelar o formato e o cronograma programado inicialmente.

Frente a esse cenário adverso, optou-se por manter o escopo e o cronograma do projeto estratégico para a redução da evasão, definido em diálogo com os gestores, mesmo que não fosse possível concluir no período previsto para a conclusão da pesquisa. O projeto foi apresentado para a comunidade universitária com mais de um ano de atraso, em relação ao cronograma previsto inicialmente (a primeira reunião com os gestores foi em fevereiro de 2020

e a apresentação do projeto para a comunidade universitária foi em setembro de 2021). A decisão de manter o roteiro de atividades e dar continuidade ao projeto após a defesa da tese se deu em função do interesse da instituição em colaborar com o desenvolvimento das atividades e os resultados que se espera obter em médio e longo prazo. A institucionalização do projeto como ação de extensão foi a solução encontrada para a sua condução e também como uma via para tornar o controle da evasão uma política permanente na instituição, após a sua conclusão.

Outrossim, ao final da pesquisa, ainda não era possível precisar o impacto do isolamento social e do ERE no fenômeno da evasão. Essa também é uma variável externa que precisa ser ponderada pela pesquisadora e pelos leitores da tese. Associado a isso, cabe destacar também as limitações impostas pelas mudanças profissionais, pelo isolamento social e pelas questões familiares, que impactaram na vida pessoal da autora, trazendo inúmeras pressões emocionais que influenciaram na retomada da pesquisa até a conclusão da redação deste trabalho de tese.

Sendo assim, considera-se que o projeto de pesquisa em questão não se deu por concluído com a defesa da tese e a finalização deste documento, até porque também é necessário ponderar aspectos como a retenção curricular, trancamentos de matrículas e a participação de estudantes em programas de mobilidade acadêmica, que farão com que a real amplitude do impacto das ações realizadas sobre o fenômeno da evasão se torne conhecida apenas após o período máximo de integralização curricular completo. Para superar essa limitação foram estipuladas formas de avaliação dos resultados do modelo de gestão da evasão como a aplicação do questionário aos estudantes e o diálogo com os gestores, especialistas e profissionais envolvidos.



## **4 CONDUÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

A condução da pesquisa empírica junto aos cursos de graduação da UFFS iniciou com a imersão da autora no contexto organizacional para conhecer com maior profundidade a manifestação do problema da evasão estudantil e as possibilidades que a instituição tem adotado para controlar sua incidência. Essas ações fizeram parte da etapa metodológica de diagnóstico do problema e planejamento da pesquisa e ocorreram por meio de análise bibliográfica e documental com foco nos estudos sobre evasão já realizados na UFFS e nas estratégias que a instituição vem adotando em relação ao problema. Em seguida buscou-se a interação com os gestores acadêmicos e servidores que atuam diretamente com os estudantes para viabilizar as etapas de coleta de dados e a de testagem das hipóteses a partir da elaboração e execução do plano de ação. A coleta dos dados e a avaliação dos resultados permitiram a proposição de um modelo de gestão para a evasão, construído com a participação e a contribuição dos gestores acadêmicos, TAEs e estudantes dos cursos de graduação pesquisados.

### **4.1 ESTUDOS, INICIATIVAS E AÇÕES DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE DA EVASÃO IDENTIFICADOS NO CONTEXTO DA UFFS**

O primeiro estudo quantitativo sobre a evasão nos cursos de graduação foi realizado em 2014 pelo Grupo de Pesquisa em Educação Popular (GRUPEPU) da UFFS, considerando os primeiros anos de existência da universidade. Os dados estatísticos apresentados no relatório foram sistematizados com o uso da metodologia quase fluxo. Na ocasião, o grupo destacou a inexistência de estudos qualitativos sobre o tema na instituição como um todo e apresentou algumas sugestões para a elaboração de políticas institucionais (UFFS, 2014).

Como em 2014, apenas alguns cursos haviam completado o ciclo formativo e puderam ser avaliados integralmente, os dados apresentados no relatório se constituíram de estimativas parciais que demonstram uma fotografia do abandono dos estudantes nos primeiros anos de atividade formativa da UFFS. Além disso, como a maioria dos cursos analisados ainda não possuía um número expressivo de concluintes (a primeira entrada de estudantes ocorreu em 2010 e vários cursos foram implantados nos anos subsequentes), a metodologia foi a que se apresentou mais apropriada para a análise do contexto naquele momento.

Após a publicação do primeiro estudo sobre evasão, em 2014, outras pesquisas acadêmicas foram realizadas, as quais voltaram-se para a análise da manifestação do problema

em determinados *campi*/cursos ou com foco em públicos específicos (RONSONI, 2014; DETONI, 2015; ZAGO; PAIXÃO; PEREIRA, 2016; REIS, 2019).

A questão do acesso e da permanência dos estudantes no âmbito dos cursos de graduação na UFFS também foi objeto de estudo de alguns pesquisadores, os quais apontaram para a necessidade de imersão no tema e no problema da evasão (RADAELI, 2013; NIEROTKA, 2015; 2021; BACK, 2017; RECKTENVALD, 2017; SHER, 2017; ORLOWSKI, 2018; KROTH, 2020). Os trabalhos analisados demonstram que acesso, permanência e evasão são temas entrelaçados. Portanto, não há como abordar o acesso em uma perspectiva distanciada da permanência e não há como abordar a permanência sem considerar o fenômeno da evasão. O ponto de convergência entre as pesquisas encontradas se refere ao papel/impacto da assistência estudantil para a permanência dos estudantes na universidade, evitando que haja evasão.

Em relação ao ingresso e a permanência, Nierotka (2015) dedicou-se a analisar as políticas de acesso e ações afirmativas adotadas nos primeiros anos de atividade formativa da UFFS e constatou que:

[...] o fenômeno do insucesso escolar está presente em todas as IES brasileiras e, ao olhar de modo especial para a UFFS, depara-se com um paradoxo: de um lado, suas políticas de acesso demonstram ser inclusivas e inovadoras, e, de outro lado, há significativos percentuais de estudantes que não permanecem. Trata-se de uma realidade muito complexa e que precisa de uma atenção por parte da Universidade, tendo em vista o seu compromisso com a inclusão e a permanência de uma camada populacional que, historicamente, esteve excluída do acesso à educação superior pública. Conforme verificado pelo perfil socioeconômico dos ingressantes, é visível que ocorreu uma verdadeira inclusão, a partir das políticas de acesso adotadas pela Universidade, porém, fazem-se necessárias políticas efetivas para que não ocorra novos processos de exclusão após o ingresso desses jovens universitários (NIEROTKA, 2015, p. 155).

A autora apontou como uma das limitações de seu estudo a impossibilidade de verificar, a partir dos dados socioeconômicos levantados, os índices de reprovação e os motivos que levam os estudantes a desistir de seus cursos. A universidade foi uma das pioneiras na democratização do acesso ao ensino superior, priorizando o ingresso de estudantes de escolas públicas desde o início de suas atividades formativas. No entanto, a permanência desses estudantes é desafiadora, especialmente pelas condições socioeconômicas e pela formação básica deficitária. Diante disso, recomenda a realização de novos estudos, que possam dar continuidade a análise do fenômeno “incluindo a possibilidade de ouvir os próprios estudantes, os professores, olhar para o currículo e para a instituição como um todo, tendo em vista que as causas da desistência são múltiplas” (NIEROTKA, 2015, p. 160).

Acerca do diagnóstico das causas da evasão na UFFS, não foram encontrados dados publicados sobre o comportamento dos estudantes que saem dos cursos da UFFS como um

todo, apenas em contextos específicos, como cursos e campus. Os dados disponíveis na universidade são apenas dos casos de desistências formais, seja para ingressar em outro curso ou IES ou para suspender ou abandonar os estudos. Segundo Reis (2019), a desistência de matrícula para ingressar em outro curso ou IES é comum no sistema educacional brasileiro a partir da adoção do SISU.

Esses e outros mecanismos que facilitam a mobilidade estimulam os/as estudantes a transitarem em busca daquele curso que lhes traga maior satisfação pessoal e profissional, ou que seja ofertado em uma instituição mais bem conceituada, ou que disponha de melhores condições de estrutura, de serviços, de atendimento às demandas estudantis, ou, ainda lhes deixem mais próximos da família. Assim, se por um lado essa possibilidade de mobilidade beneficia o/a estudante e não representa necessariamente um desperdício, tendo em vista que o conhecimento construído ao longo da trajetória acadêmica não se dissipa em função do trânsito entre as instituições, por outro lado estimula a evasão e colabora com o aumento do número de vagas ociosas (REIS, 2019, p. 137).

Conseqüentemente, o impacto desse comportamento acarreta em prejuízos para a gestão das IES que não podem ser ignorados e que quando somados aos índices de abandono dos cursos por outras formas de evasão, tais como o cancelamento de matrícula (predominante na UFFS), por exemplo, mostram uma realidade complexa que ainda precisa ser investigada em maior profundidade. Nesse sentido, Reis (2019) observa-se que a democratização do ensino superior ainda não está consolidada no *Campus* Erechim (onde sua pesquisa foi realizada), pois a dicotomia entre acesso e permanência, comprovada pelos altos índices de evasão dos estudantes e justificada pelos fatores que os levam a abandonar o curso, impede que a formação superior se concretize para eles.

Ao retomar alguns textos utilizados na fundamentação desta tese (SANTOS; FREITAS, 2014; FELICETTI; CABRERA, 2017; FILIPAK; PACHECO, 2017; PAULA, 2017), é possível afirmar que essa realidade marca presença no sistema universitário brasileiro como um todo e concluir que a UFFS, por se destacar entre as universidades que adotam políticas de acesso prioritário aos estudantes de escolas públicas e de origem social menos favorecida, enfrenta os efeitos desse movimento com bastante intensidade.

O levantamento das discussões, iniciativas e ações que a instituição vem adotando em relação ao problema da evasão também foi realizado a partir de documentos normativos (a exemplo de algumas resoluções, portarias e instruções normativas), documentos norteadores do planejamento institucional, relatórios de gestão e avaliação institucional e projetos institucionais que podem ser considerados relevantes para a prevenção, o acompanhamento e o controle da evasão. Não foi realizada uma busca sistemática e exaustiva de todos os documentos históricos e normativas de trabalho existentes. No entanto, acredita-se que o material consultado

permitiu conhecer amplamente os encaminhamentos institucionais em relação ao tema. Essas fontes também foram úteis para a construção do plano de ação.

Após a publicação dos resultados da pesquisa realizada pelo GRUPEPU, uma série de eventos e discussões internas ocorreram no âmbito das instâncias acadêmicas da UFFS. Entre esses eventos, convém destacar a I Conferência das Licenciaturas, realizada durante os anos de 2015 e 2016, que culminou na Resolução nº 2/CONSUNI-CGAE/UFFS/2017, a qual aprovou a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Entre as diretrizes de gestão pedagógica dos cursos de licenciatura, no âmbito dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), previstas nessa resolução, consta o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão e a avaliação de suas relações com o perfil profissional, o reconhecimento do público-alvo, os problemas de evasão e retenção, entre outros, no âmbito do PPC (UFFS, 2017, p. 14, grifo da autora).

Uma das etapas de avaliação da I Conferência das Licenciaturas da UFFS contou com a realização do diagnóstico das licenciaturas, que lançou desafios e apontou encaminhamentos a serem incorporados na Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Entre os eixos temáticos definidos para direcionar essas discussões encontra-se proposições que destacam “a investigação de problemáticas de formação, tais como reprovação, repetência, evasão, de modo a operar com dados mais claros, tanto em termos quantitativos, quanto qualitativos” (no âmbito do PPC), bem como um dos eixos em questão dedicou-se à análise da Política de ingresso/permanência, evasão e retenção (UFFS, 2017, p. 21).

A análise das reflexões deste eixo recaiu sobre a evasão, sendo identificados aspectos relacionados ao âmbito individual, institucional e socioeconômico. Quanto aos limites e desafios registrados no texto, entre outros aspectos, merecem destaque as seguintes constatações: a) a UFFS tem dificuldade em identificar os problemas de ensino e aprendizagem dos estudantes e, por isso, não consegue identificar os alunos com probabilidade de evasão; b) há falta de preparo e atualização didático-pedagógica do corpo docente, desconhecimento do projeto formativo da UFFS e do público-alvo das licenciaturas; c) os currículos não estão focados na formação docente, e alguns componentes curriculares possuem pré-requisitos muito rígidos que inviabilizam a continuidade do curso caso ocorra uma reprovação em CCR básico; d) as condições de infraestrutura e o acervo das bibliotecas ainda são limitados e insuficientes; e) não há mecanismos para enfrentar o problema da retenção; f) há dificuldades em conciliar a vida de trabalhador com a vida de acadêmico (disposição física e intelectual e falta de tempo para estudar), e o conflito de culturas, entre aquela que o acadêmico conhece da sua cidade de origem e aquela onde está inserido, precisa ser avaliado; g) a desvalorização da profissão de professor em todos os aspectos (social, econômico e cultural) serve de estímulo à desistência de cursar as licenciaturas.

Diante dessas limitações, foi lançado um conjunto de proposições, dentre as quais se destacam: a) a necessidade de um trabalho mais articulado entre Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), Coordenação Acadêmica, Colegiados dos cursos, Setor de Assuntos Estudantis, DCE e Fórum dos coordenadores, envolvendo toda a comunidade acadêmica; b) a revisão dos critérios de retirada de auxílio do aluno que

possui reprovação; c) a divulgação sistemática e efetiva do perfil do egresso de cada curso, indicando as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e habilitando o futuro universitário a fazer uma avaliação mais realista de seus desejos e/ou potencialidades antes do ingresso em um curso de nível superior; d) a necessidade de romper com uma visão simplista da rotina acadêmica, através de propostas de trabalho qualificadas que oportunizem a usufruir as atividades oferecidas pela Instituição; e) a construção de uma política de grupos de estudos entre discentes; f) a necessidade de investigar e analisar dados de tendência de desistência e reprovação nas fases iniciais dos cursos; g) identificação das dificuldades básicas de aprendizagem como alternativa de superação dos desafios acadêmicos vinculados ao desenvolvimento das monografias, trabalhos de conclusão de curso (TCCs) e estágios, que são motivadores do processo de evasão; h) a necessidade de aperfeiçoar o processo seletivo, visando aproximar os conhecimentos do aluno com o perfil ideal do ingressante requerido pelo curso, em concordância com os Projetos Pedagógicos dos Cursos, minimizando o número de alunos sem identificação com o curso; h) a reavaliação do campo de atuação do Núcleo de Apoio Pedagógico, que se propõe a dar suporte aos docentes, tem atingido o objetivo de refletir com os professores, de maneira individual e coletiva, sobre metodologias de ensino, dificuldades acadêmicas, **números de evasão e retenção e seus motivos, assim como a proposição de ações para sua prevenção e superação, principalmente nos casos das disciplinas com maior índice de trancamento, desistência e retenção**; i) a oportunidade de momentos de formação que mobilizem os professores para rever sua postura de ensino, adaptando-a diante das necessidades específicas do público-alvo que a UFFS optou para garantir acesso; j) a discussão e avaliação da viabilidade e implementação de alternativas – monitorias, tutorias, programas de nivelamento, etc. (UFFS, 2017, p. 21-22, grifo da autora).

Um dos avanços dessa conferência foi a institucionalização do Fórum das Licenciaturas, como espaço de estudos, debates e proposição de políticas no âmbito da formação de professores da UFFS, o qual tem caráter consultivo e propositivo junto a PROGRAD (UFFS, 2017). Esse espaço pode ser demarcado como um avanço institucional em relação ao contexto da evasão nos cursos de licenciatura, uma vez que vários desses cursos apresentam índices que puxam para cima a média geral de evasão da UFFS (VIDI, 2020).

Outro avanço institucional importante em relação ao tema da evasão foi a alteração da Resolução nº 4/CONSUNI-CGRAD/UFFS/2014, que aprovou o Regulamento da Graduação da UFFS, pela Resolução nº 9/CONSUNI/CGAE/UFFS/2018, a qual acresceu três novos incisos ao artigo 5º, que define as atribuições e competências dos coordenadores de curso, os quais destacam a necessidade de:

- XIX – Promover a efetiva inserção dos novos estudantes no contexto do curso e da universidade, avaliando a necessidade e propondo a oferta de atividades de socialização e de apoio pedagógico aos estudantes;
- XX – Deliberar sobre pedidos de quebra de pré-requisitos, atribuição de situação incompleta e cancelamento de matrícula em componente curricular.
- XXI – Realizar estudos sobre retenção e evasão do curso, com o objetivo de avaliar o desempenho discente e aprimorar os processos de ensino e aprendizagem (UFFS, 2014, p. 4).

Antes dessa alteração ocorrer, o Regulamento da Graduação já previa entre as atribuições dos Coordenadores de Curso a promoção de debates e estudos pedagógicos para identificar as dificuldades de ensino e aprendizagem, bem como os dados de evasão e retenção

evidenciados no desenvolvimento das atividades do curso. Sobre a permanência, o Regulamento da Graduação versara que “cabe à PROGRAD e à PROAE, em consonância com as coordenações acadêmicas dos *campi*, organizar pesquisas e realizar diagnósticos sobre a permanência e o desempenho dos estudantes que ingressam na instituição” (UFFS, 2014, p.33). Em termos de convergência entre as políticas de acesso e permanência Recktenvald (2017) assinala que houve uma aproximação entre esses dois estágios, partindo de políticas isoladas (2010 – 2012), passando por políticas confluentes (2013 – 2016) e entrando em um nível de políticas integrativas a partir de 2017. Os profissionais da assistência estudantil entrevistados ressaltam os avanços alcançados, mas destacam que a consolidação dessa integração ainda não se concretizou na universidade, sendo necessária uma aproximação maior entre a PROGRAD (acesso) e a PROAE (permanência) para que a integração se efetive de fato. A constituição da Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis (CGAE) com representatividade das duas pró-reitorias foi um dos aspectos que contribuiu para o avanço dessa integração em curso.

Cabe destacar que, em 2022, o regulamento da graduação passou por nova revisão e discussão na CGAE, que a Resolução nº 4/CONSUNI-CGRAD/UFFS/2014 (e suas alterações) foi revogada e que o novo regulamento<sup>8</sup> trouxe algumas contribuições adicionais para a pauta da evasão e da retenção na instituição. Esses avanços configuram a institucionalização de pautas que vem sendo debatidas ao longo do tempo e precisam de ampla atenção institucional, a exemplo da orientação acadêmica e do regimento de observação do desempenho acadêmico.

Os temas acesso, ações afirmativas, permanência e evasão também foram debatidos durante a II Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE), realizada entre 2017 e 2018 nos diversos *campi* da UFFS. Após colocar em pauta essas questões, foram definidos ações e encaminhamentos para melhorar essa conjuntura nos próximos anos.

Apesar da disponibilidade de dados sobre os ingressantes nos cursos de graduação da UFFS, a carência de estudos específicos e dados oficiais sobre a retenção na UFFS também foi um dos temas discutidos no âmbito da II COEPE. “A obtenção de dados de retenção nos *campi*, bem como a adequada análise de suas causas, demandaria um estudo mais aprofundado e um maior tempo de trabalho” (UFFS, 2018, p. 122-123), desafio que ainda se faz presente na gestão acadêmica da instituição. As propostas de encaminhamentos e ações referentes à permanência e a evasão na II COEPE foram transferidas para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFFS vigente no período entre 2019 e 2023, junto a outras sugestões dos *campi* da UFFS, de modo que compõe o planejamento institucional em relação ao tema.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2022-0040>

Quadro 17 – Propostas de encaminhamentos e ações referentes à permanência e a evasão na II COEPE.

- Instituir política institucional de diagnóstico periódico dos índices e motivos da evasão nos campi e implementação de ações voltadas para assegurar a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes, como a criação de um sistema institucional que possibilite acompanhamento/mobilidade acadêmica dos estudantes.
- Realizar ações de intervenção pedagógica em situações identificadas como geradoras de evasão, tais como altos índices de retenção em determinadas turmas, além de realizar ações de capacitação dos docentes, abordando temáticas como metodologia de ensino, avaliação, prática pedagógica no ensino superior e perfil do estudante da UFFS.
- Fortalecer o acompanhamento e apoio pedagógico aos estudantes com dificuldades de desempenho acadêmico, principalmente nas primeiras fases de ingresso.
- Firmar convênios com o poder público, com outras instituições, empresas e entidades sociais visando integrar os estudantes da UFFS à comunidade local, principalmente aqueles oriundos de outras regiões.
- Manter e ampliar as bolsas e os auxílios socioeconômicos;
- Criar política institucional que implemente núcleo de acompanhamento dos estudantes, principalmente para promoção de ações de acolhimento e orientação dos ingressantes no que se refere à moradia, transporte, auxílios, RU, entre outros.
- Constituir espaços de lazer e esportes para confraternização entre a comunidade acadêmica.
- Articular com os poderes públicos melhores condições do transporte público para os estudantes da UFFS.
- Fomentar a articulação entre os setores da UFFS para que possam somar esforços para estimular a permanência dos estudantes.
- Estabelecer flexibilização curricular levando em consideração as características dos trabalhadores que estudam na UFFS.
- Incentivar as políticas de capacitação dos servidores técnico-administrativos e dos docentes para avançar na qualificação dos serviços prestados à comunidade acadêmica.
- Retomar o debate de ações em busca da implementação da moradia estudantil no âmbito da UFFS, inclusive por meio de repúblicas de estudantes autogestionadas ou outras alternativas que contemplem a questão.
- Ofertar outros cursos em regimes de alternância.
- Implementar programas de cuidados de crianças para fomentar a permanência das estudantes que são mães.
- Promover o acompanhamento pedagógico dos acadêmicos indígenas por meio da criação de tutorias indígenas.
- Garantir a disponibilização de horários dos professores para atendimento aos estudantes.
- Fortalecimento e ampliação das equipes dos Setores de Assuntos Estudantis (SAEs) em todos os <i>campi</i> .
- Fortalecer as políticas de assistência estudantil destinadas a aumentar a participação dos estudantes no cotidiano acadêmico.

Fonte: PDI 2019 – 2023 da UFFS (UFFS, 2019a, p. 107).

Foram construídas 18 propostas, resultantes de um amplo debate com a comunidade acadêmica, em vários momentos, durante a realização da II COEPE e durante as audiências públicas para a elaboração do PDI referente ao período 2019 – 2023. Os objetivos e metas de gestão relacionados ao acompanhamento e controle da evasão expressos no PDI da UFFS encontram-se detalhados no quadro a seguir. No quadro 18 também podem ser visualizados os setores responsáveis pela coordenação de cada meta a ser atingida.

Quadro 18 – Objetivos e metas de gestão 2019 a 2023 relacionadas ao acompanhamento e controle da evasão.

<b>OBJETIVO 1 – DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO</b>		
<b>Objetivo específico 7 – Acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes da Graduação, com vistas a reduzir as taxas de evasão e retenção.</b>		<b>Coordenação</b>
<b>Meta 1</b>	Dotar o sistema de gestão acadêmica de relatórios que permitam monitorar as taxas de evasão e retenção, por <i>campus</i> , curso, componente curricular e grupos de ingresso, em uma primeira versão, até março de 2020.	Secretaria de Tecnologia da Informação
<b>Meta 2</b>	Reduzir em 10% as taxas de evasão e retenção, no quadriênio 2019/23.	PROGRAD
<b>Meta 3</b>	Reestruturar a atuação do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) do <i>Campus</i> Realeza até 2023.	<i>Campus</i> Realeza
<b>Meta 4</b>	Acompanhar 100% dos estudantes que apresentarem problemas de desempenho acadêmico.	<i>Campus</i> Laranjeiras do Sul
<b>Meta 5</b>	Criar setor responsável pelo acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes do <i>campus</i> e pela proposição de ações e programas para combate à evasão e retenção até 2019/2.	<i>Campus</i> Erechim
<b>OBJETIVO 8 – PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO</b>		
<b>Objetivo específico 14 – Realizar anualmente o Seminário da Política de Assistência Estudantil da UFFS.</b>		<b>Coordenação</b>
<b>Meta 1</b>	Elaborar um estudo quali-quantitativo por ano sobre o desempenho do Programa de Auxílios Socioeconômicos.	PROAE
<b>Meta 3</b>	Realizar um estudo sobre fatores determinantes da evasão/retenção dos estudantes da UFFS.	PROAE
<b>Objetivo específico 17 – Promover ações de acompanhamento pedagógico.</b>		
<b>Meta 1</b>	Criar uma metodologia para o Plano de Acompanhamento.	PROAE

Fonte: Adaptado do PDI 2019-2023 da UFFS (UFFS, 2019<sup>a</sup>, p. 269-288).

Percebe-se que esse conjunto de metas associadas aos objetivos do PDI vão ao encontro de questões já levantadas nas pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema e que o problema da evasão tem marcado presença nos espaços institucionais como uma questão que ainda precisa ser resolvida. Pode-se dizer que esse é um “calcanhar de Aquiles” da gestão acadêmica da UFFS que precisa de cuidado e atenção. Uma ponderação a ser feita nesse sentido é que a retenção curricular e a evasão passaram a fazer parte da agenda da gestão acadêmica algum tempo depois da estruturação da universidade, pois inicialmente os esforços principais estavam focados na implantação dos *campi* e dos cursos para que os alunos pudessem ingressar na instituição. Por ser um efeito de causas tacitamente conhecidas, mas ainda não tratadas em profundidade pela gestão acadêmica, torna-se oportuno avaliar as ações que já vem sendo adotadas e ampliar as políticas manifestas como exitosas nesse contexto.

Em relação à avaliação das ações de assistência estudantil Back (2017, p. 126) reconhece que os efeitos ainda não são possíveis de mensuração “tais sentidos e significados poderão ser verificados com o passar do tempo em estudos vindouros, bem como a efetividade



desta política em relação aos índices de evasão, retenção e conclusão com êxito”. O estudo de Orłowski (2018) contribuiu para essa avaliação ao analisar algumas possíveis causas da evasão entre os estudantes do *Campus* Chapecó e a gestão da política (entenda-se ações) de assistência estudantil em relação à evasão nos cursos de graduação ofertados no período entre 2013 e 2017. Considerando os indicadores de desempenho acadêmico dos estudantes, a autora observou que os índices de evasão observado no período, em todos os cursos do *Campus* Chapecó, foram menores entre os beneficiários de auxílios financeiros. No curso de Agronomia, por exemplo, essa proporção foi de 13,16% para os estudantes que receberam auxílios contra 29,13% para os que não receberam (ORŁOWSKI, 2018).

A PROAE também verificou que as taxas semestrais de sucesso acadêmico entre os estudantes atendidos foram superiores a partir de 2017, com melhores índices de aprovação em todos os *campi* (UFFS, 2019c; 2019d). A partir de 2018, a pró-reitoria passou a publicar relatórios de indicadores da assistência estudantil, demonstrando a contribuição dos auxílios financeiros para a permanência dos estudantes. Sobre esses indicadores, KROTH (2020) apresenta três conjuntos de informações acadêmicas da instituição: i) o perfil dos estudantes matriculados; ii) a evolução dos recursos e dos estudantes beneficiários do PNAES; e, iii) indicadores de desempenho acadêmico de estudantes beneficiários e não beneficiários do PNAES.

Um dos aspectos evidenciados foi a renda mensal familiar per capita, posto “que o perfil de renda dos estudantes da UFFS é majoritariamente o público do PNAES, isto é, se enquadra na renda mensal familiar per capita de até 1,5 salários-mínimos. Essa classe de renda atingiu 77,9% [das matrículas] na UFFS” no ano de 2018 (KROTH, 2020, p. 8).

Em virtude desse perfil, “a universidade compete naturalmente com o mercado de trabalho”, uma vez que 37,4% dos estudantes matriculados em 2018 trabalhavam e dos estudantes que trabalhavam, 72% possuíam uma carga horária acima de 20 horas semanais (KROTH, 2020, p. 8). Isso compromete grande parte do tempo disponível para os estudos e exige maior dedicação em períodos de descanso ou de folga (RADAELI, 2013; BACK, 2017; FASSINA, 2018; ORŁOWSKI, 2018; REIS, 2019; KROTH, 2020).

O autor Recktenvald (2017) apresenta a demarcação dos pontos de agenda para a elaboração de uma política de permanência estudantil na UFFS. Considerando a perspectiva de educação superior como um direito previsto na CF/88, que precisa ser assegurado por meio de políticas públicas redistributivas que se configurem como um instrumento de equidade, condição também defendida por Back (2017) como uma premissa para a efetivação da democratização do ensino superior, a permanência deveria ser

[...] uma alternativa de escolha aos estudantes, de modo que qualquer tipo de evasão que venha a ocorrer jamais seja por falta de estrutura e ou suporte institucional, por falta de política de permanência. Se tiver que ocorrer alguma evasão, que ocorra pela autonomia das escolhas dos sujeitos, por terem mudado de ideia, por não terem se identificado com o curso, ou por qualquer outro motivo que não seja a falta de condições para continuar (RECKTENVALD, 2017, p. 386-387).

Nesse sentido, a demarcação de pontos de agenda para a UFFS deveria compreender:

- 1) Fortalecer a cultura institucional integrativa de formulação de políticas de acesso qualificado, acesso com permanência;
- 2) Compor equipes multidisciplinares para atuar na assistência estudantil dos *campi*;
- 3) Desenvolver um programa de acolhimento e integração aos estudantes, com ênfase nos oriundos de outros estados;
- 4) Ampliar o programa de acompanhamento dos estudantes;
- 5) Construir a casa do estudante em cada *campus*, atendendo a orientação da comissão da política de moradia estudantil;
- 6) Instituir auxílio-creche;
- 7) Implantar um programa de ação afirmativa para a permanência de estudantes de cursos integrais;
- 8) Retomar ações de esportes e cultura, para atender todas as áreas de atuação do PNAES (RECKTENVALD, 2017, p. 394).

Esses aspectos foram contemplados na Política de Assistência Estudantil da UFFS, cujo processo de construção ocorreu durante os anos de 2018 e 2019, sendo aprovada pela Resolução nº 10/CONSUNI-CGAE/UFFS/2019. Essa resolução condensa a evolução dos programas, projetos e ações de permanência adotados na universidade desde sua implantação e valorizou a participação estudantil como protagonista.

Entre os objetivos dessa política, expressos no artigo 3º, consta a necessidade de:

III – Propor e desenvolver serviços, programas, projetos e ações que apoiem o processo de ensino e aprendizagem, os quais visam identificar as causas e prevenir a retenção e a evasão escolar, independente de sua relação com as condições de vulnerabilidade socioeconômica (UFFS, 2019e, p. 02).

Dentre os programas constituídos para atender esse objetivo, encontra-se o Programa de Acompanhamento Pedagógico e/ou Psicossocial (PAPP), o qual “consiste no suporte pedagógico aos estudantes dos cursos de graduação que apresentem dificuldades de aprendizagem, contribuindo para a redução dos índices de retenção e evasão, melhorando o desempenho acadêmico discente” (UFFS, 2019e, p. 18). Esse programa é destinado preferencialmente aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada e beneficiários de auxílios socioeconômicos que não atendam aos critérios de desempenho acadêmico mínimo, mas, conforme observado nos objetivos da política, sua extensão deve ir além da condição de vulnerabilidade socioeconômica, o que corrobora com os achados das pesquisas realizadas na UFFS, quando apontam as deficiências da educação básica como uma

das dificuldades enfrentadas pelos egressos de escolas públicas. Essa condição, quando associada as questões socioeconômicas e de adaptação ao ambiente universitário, torna-se um agravante que contribui para o abandono dos estudos.

Os instrumentos previstos no PAPP como prioritários consistem em:

- I – Programa de Monitorias: vinculado à PROGRAD, é um programa efetivado através de Projetos de Monitoria de Ensino, envolvendo docentes e discentes, na condição de orientadores e monitores, respectivamente, os quais são classificados nas seguintes modalidades: por curso, por público-alvo e por componente curricular;
- II – Planos de Acompanhamento: vinculados à PROAE, consistem em intervenções coordenadas pelo SAE dos *campi*, com o apoio de profissionais docentes e/ou técnicos-administrativos de outros setores da Instituição, no intuito de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes, os quais serão utilizados prioritariamente para os casos previstos no inciso III do Art. 28 desta Política<sup>9</sup>;
- III – Projetos de Inclusão Digital: vinculados à PROGRAD e/ou PROAE, consistem em ações de capacitação de estudantes para a utilização de meios digitais, disponibilização de Laboratórios de Informática em funcionamento nos *campi* da UFFS e serviço de empréstimo de notebook, realizado nas Bibliotecas dos *campi*;
- IV – Ações Psicopedagógicas: desenvolvidas pela PROAE, PROGRAD e outras Pró-reitorias afins, bem como as Coordenações Acadêmicas e SAEs visando a redução dos índices de retenção e evasão e melhorando o desempenho acadêmico discente;
- V – Programa de Tutoria Acadêmica: vinculado à PROGRAD, é um programa efetivado por meio de projetos, que tem por finalidade fomentar ações que auxiliem na aprendizagem e no desenvolvimento de atividades acadêmicas dos estudantes da graduação (UFFS, 2019e, p. 18).

Cabe destacar que vários desses instrumentos carecem de regulamentação própria, submetida para discussão e aprovação na CGAE, a exemplo do Programa de Monitorias, aprovado em 2018 e revisado pela Resolução nº 31/CONSUNI/CGAE/UFFS/2021 (UFFS, 2021c). No detalhamento desses instrumentos fica evidente a necessidade de articulação e ação conjunta entre as pró-reitorias, as coordenações acadêmicas dos *campi* e os serviços de atendimento aos estudantes, para o bom andamento das ações de enfrentamento ao problema da evasão. Essa posição é defendida pelos profissionais da assistência estudantil, os quais também reforçam a importância da CGAE no fortalecimento das políticas de permanência da UFFS (RECKTENVALD, 2017).

Em termos de programas e ações de cunho pedagógico em andamento nos *campi*, geridas pela Diretoria de Políticas de Graduação (DPGRAD) da PROGRAD, além das monitorias, cabe destacar também a concessão de auxílio financeiro para viagens de estudo, o PET, o PIBID, o PIBID – DIVERSIDADE, o Programa de Mobilidade Acadêmica, a

---

<sup>9</sup> Art. 28, III – em caso de ser beneficiário dos auxílios socioeconômicos no semestre imediatamente anterior, possuir desempenho acadêmico com frequência mínima semestral de 75% no conjunto de componentes matriculados e aprovação em quantidade de créditos mínimos no semestre anterior, salvo sob parecer circunstanciado do SAE do *campus*, que apresente Plano de Acompanhamento do estudante, homologado pela PROAE;

institucionalização dos grupos de estudos, o Programa de Estágios, o Programa de Tutoria Acadêmica e o Programa de Residência Pedagógica (UFFS, 2020b).

Em relação aos Planos de Acompanhamento executados nos *campi* da UFFS pelos SAEs, os dados do relatório referente ao ano de 2018 mostram algumas questões que impactam na retenção curricular dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, beneficiados com auxílios socioeconômicos, para permanecer em seus cursos. A principal causa de retenção nesse caso foi a reprovação por nota, justificada por:

**Questões institucionais:** acessibilidade, infraestrutura e transporte adequado;  
**Questões pessoais da vida acadêmica:** deficiência em conhecimentos prévios; dificuldade em acompanhar conteúdos, na gestão do tempo e de relacionamento com colegas, não fazer todos os trabalhos solicitados; falta de uma rotina de estudos adequada e a não identificação com alguma disciplina.

**Questões pessoais e/ou familiares:** problemas familiares, de saúde, financeiros e demais questões particulares; gravidez ou maternidade; dificuldade com o idioma; indisponibilidade de tempo para estudar fora da instituição e dificuldade em conciliar atividades alheias com o estudo; incompatibilidade com o horário de trabalho; baixa frequência e desinteresse.

**Questões relacionadas ao ensino:** questões didático-pedagógicas; dificuldade na adaptação com a metodologia e/ou avaliação; e dificuldade de relacionamento com professores (UFFS, 2019c, p. 7, grifo da autora).

A partir da identificação desse conjunto de fatores, os SAEs têm adotado estratégias de intervenção junto aos estudantes vulneráveis, buscando orientá-los em suas dificuldades, por meio dos serviços de atendimento individualizado e do monitoramento mensal das ações pactuadas com o estudante no plano de acompanhamento. Convém destacar, no entanto, que a PROAE ainda não conseguiu elaborar uma metodologia de plano de acompanhamento que possibilite estender esse instrumento a todos os estudantes em retenção curricular. Essa é uma das metas previstas no PDI que ainda precisa ser alcançada.

Além disso, a UFFS não conta com um setor em sua estrutura que seja responsável pela realização de estudos e a proposição de ações de enfrentamento a evasão, de modo que as políticas de permanência possam extrapolar a dimensão dos programas de assistência estudantil operacionalizados pela PROAE e pelos SAEs, protagonizados pela análise socioeconômica e a concessão de auxílios financeiros. A ação de maior envergadura encontrada, que vai além dessa dimensão de atendimento aos estudantes que integram o público-alvo do programa de auxílios socioeconômicos, foi o projeto de extensão denominado Promoção à Saúde do Estudante Universitário, vigente a partir de 2019, desenvolvido nos seis *campi* sob coordenação da PROAE (UFFS, 2019d). As ações de desporto realizadas nos *campi* nos últimos anos, consistiram apenas na aquisição e empréstimo de material esportivo e no apoio a participação de estudantes em eventos, uma vez que o auxílio esporte e a realização dos jogos universitários

foram descontinuados (SCHER, 2017; RECKTENVALD, 2017). Apesar dos esforços, a manutenção das ações de desporto foi dificultada pela falta de profissionais com formação na área de educação física na composição da equipe técnica da assistência estudantil e também pela pandemia da covid-19. Os jogos universitários foram retomados em 2022, com o envolvimento e o suporte do Gabinete do Reitor (GR) na organização do evento.

Em relação ao projeto de promoção à saúde do estudante universitário, foi seguido, durante o ano de 2019, o plano de atividades do projeto de extensão e a partir de 2020 essa ação passou a ter caráter permanente, por integrar o Programa de Promoção à Saúde do Estudante (PPSE), previsto na Política de Assistência Estudantil (UFFS, 2019d). Assim, cada *campus* continuou contando com um monitor bolsista para atuar no SAE, auxiliando no desenvolvimento de ações de prevenção à saúde física e mental, as quais passaram a ser planejadas e executadas pelos profissionais do SAE com o apoio da PROAE. Conforme constatado por Back (2017), ações dessa natureza contribuem para que os estudantes se sintam acolhidos no SAE e saibam a quem podem recorrer nos momentos de maior pressão, condição fundamental para evitar o abandono dos estudos.

Não obstante, os programas, projetos e ações previstas na política de assistência estudantil da UFFS ainda precisam ser ampliados, monitorados e avaliados para que seus efeitos sobre a retenção e a evasão sejam passíveis de mensuração. Outrossim, durante o período da pandemia foram necessárias várias adaptações e intervenções nas políticas para possibilitar a manutenção do vínculo dos estudantes, a exemplo, da instituição do auxílio complementar e do auxílio inclusão digital, voltado para aquisição de equipamentos de informática e pacotes de internet para os estudantes poderem acompanhar as aulas remotas (SIMON *et al.*, 2022).

Dados apurados pela CPA da UFFS, a partir do ano de 2018, também mostram que a redução das taxas de retenção e a evasão está entre os principais objetivos das políticas de atendimento aos discentes da instituição, estando alinhada com a garantia das condições de permanência dos estudantes e a diminuição dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e na conclusão da formação superior. A sistematização de dados sobre a evasão na UFFS realizada no relatório da CPA aponta para dificuldades de caráter técnico gerencial, tais como as limitações do sistema de informação institucional na elaboração e disponibilização de relatórios executivos sistematizados para os profissionais da CPA, os quais poderiam auxiliar a comissão na detecção de números referentes à retenção e a evasão dos cursos de graduação (UFFS, 2019b; 2020a; 2021a; 2022c).

Sendo assim, a CPA optou por incorporar no relatório de autoavaliação institucional os resultados preliminares de um estudo realizado pelo SAE do *Campus* Laranjeiras do Sul, com

o objetivo de avaliar as principais causas do trancamento de matrícula de estudantes de graduação. O SAE do *Campus* Laranjeiras do Sul realiza pesquisas anuais sobre os índices de evasão no *campus* como instrumento interno de tomada de decisão (UFFS, 2019d). As informações obtidas no banco de dados sobre trancamentos e desistências formais de matrículas revelaram algumas características dos alunos que interromperam os seus estudos no ano 2018, evidenciando que há uma concentração maior de desistentes entre aqueles que residem com a família, na cidade-sede do *campus*. Esses dados são recorrentes desde o ano de 2013, o que permite identificar que não se trata de um comportamento isolado ou esporádico.

Entre os principais aspectos levantados no estudo realizado no *Campus* Laranjeiras do Sul que poderiam ter contribuído para a permanência desses estudantes como alunos regulares da instituição estão, em ordem decrescente, um maior aporte financeiro da família, o mercado de trabalho, a oferta do curso em outro turno, a oferta de outros cursos e uma proximidade maior da cidade de residência da família. Isso significa que os evadidos destacam entre as justificativas para o abandono do curso fatores como: a incompatibilidade entre horários de trabalho e de estudo; questões familiares (a exemplo da maternidade) e desmotivação com os estudos; precariedade das condições físicas do curso ou inadequação curricular, entre outros.

Esses aspectos reforçam os achados das pesquisas acadêmicas sobre evasão, realizadas nos *campi* de Chapecó (FASSINA, 2018; ORLOWSKI, 2018) e Erechim (REIS, 2019) e convergem com os fatores pessoais, institucionais e externos, observados na literatura (MEC, 1996; TONTINI; WALTER, 2014; RIOS *et al.*, 2018), evidenciando que os estudantes da UFFS possuem características semelhantes as demais IES e que enfrentam os mesmos problemas relacionados à evasão universitária.

A predominância de estudantes que convivem com situação de vulnerabilidade social no contexto da UFFS e que “precisam conciliar os estudos com o trabalho, optando pela oferta de cursos em outro turno, geralmente noturno” também foi destacada pela CPA com base dos dados obtidos junto ao *Campus* Laranjeiras do Sul (UFFS, 2019b, p. 87).

Além disso, de 2014 – quando as primeiras turmas começaram a receber seus diplomas – até 2017, emerge, junto com a mudança de turno, a questão do alinhamento da formação com o mercado de trabalho, evidenciada pelos alunos que realizam trancamento. No estudo de 2018 apareceu como um fator preponderante a necessidade de maior aporte financeiro da família. Mesmo assim, as expectativas em relação ao mercado de trabalho são positivas para 62,5% dos estudantes que efetuam trancamento de matrícula no *Campus* Laranjeiras do Sul.

Frente ao exposto, o relatório de avaliação institucional da UFFS referente ao ano de 2018 apresenta um questionamento que corrobora com o problema de pesquisa que permeia a construção dessa tese ao mencionar que:

Em relação aos dados é relevante considerar o alto percentual de evasão geral em torno de 60%, nota-se, que este percentual é atingido já no segundo ano após o ingresso do estudante, demandando de ações estratégicas de combate à evasão. Além disso, as turmas iniciais de cada curso começam com média de 60 alunos, enquanto que a partir do segundo ano os componentes começam a ter número abaixo de 10 alunos por turma, na média. No contexto da gestão de combate a evasão, pode-se questionar: **“Mesmo colocando os professores ideais nas turmas iniciantes e realizando atividades de acolhimento, será que é possível atender o aluno adequadamente nos períodos iniciais de forma a evitar a evasão?”** (UFFS, 2019b, p. 89, grifo da autora).

Esse questionamento indica que o fenômeno da evasão é reconhecido na instituição como um problema da gestão universitária e seu comportamento já vem sendo monitorado. Entretanto, ainda falta constituir uma estrutura para avançar nesse monitoramento e na contenção dos índices observados, agindo especialmente nos períodos considerados críticos, nos quais a evasão se manifesta com maior intensidade. Também faltam respostas sobre quais estratégias de gestão da evasão podem ser adotadas para combater o problema e acerca da efetividade dessas estratégias ao serem postas em prática.

Os relatórios de 2019 e 2020 tornaram a apresentar a evasão como um dos grandes desafios da UFFS e destacaram mais uma vez a iniciativa adotada no *Campus Laranjeiras do Sul* para investigar as principais causas da evasão no *campus* (UFFS, 2020a; 2021a). Acerca da evasão, o estudo realizado por Vidi (2020), no âmbito do projeto que integra a presente tese, apresentou-se como uma referência mais completa e atualizada para a análise da CPA, contendo dados estatísticos sobre o tema, pois considerou o primeiro ciclo formativo completo (inclusive para os cursos de 10 semestres). Esse trabalho apresenta o diagnóstico do fenômeno na primeira década de existência da universidade, incorporando na análise a perspectiva da avaliação institucional. Além disso, a autora apresenta os cursos e as áreas com maiores índices de evasão e o perfil dos estudantes que saíram da UFFS no período. Nessa análise, o cálculo dos índices de evasão foi realizado com base no método “de fluxo” ou de acompanhamento dos estudantes, sugerido pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (MEC, 1996).

A redução dos índices de retenção e evasão foi listada pela CPA como desafio a ser superado no âmbito das políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão. Além disso, os principais objetivos expressos na dimensão referente às políticas de atendimento aos discentes são “reduzir as taxas de retenção e evasão; assegurar condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais

na permanência e conclusão da educação superior” (UFFS, 2020a, p. 114; UFFS, 2021a, p. 124). Nessa dimensão também foram apresentadas sugestões de ações que podem auxiliar na superação desse desafio, tais como:

- Estimular os discentes a se organizarem em centros acadêmicos, grupos de estudo ou de atividades, de modo a demandar melhorias na vida acadêmica.
- Promover fóruns de discussão de assuntos relevantes à formação humana e profissional dos estudantes.
- Ofertar disciplinas por códigos, não por turmas, de modo a promover uma integração entre alunos de diferentes cursos de graduação e melhor uso da infraestrutura de salas de aula e de recursos humanos. Adicionalmente, a oferta de um número menor de turmas em um semestre, que atenda à demanda de alunos, possibilita que o mesmo CCR seja ofertado no semestre seguinte, quando, em geral, esse CCR não seria oferecido, no caso de cursos com uma só entrada anual. Esta opção pode reduzir significativamente o índice de retenção de alguns cursos de graduação, bem como reduzir as taxas de evasão.
- Avaliar pontos positivos e negativos do sistema de matrícula da UFFS, comparado com outras IES.
- Estimular os alunos a participar de discussões e debates dentro do curso ou outras instâncias universitárias (UFFS, 2020a, p. 102; UFFS, 2021a, p. 65).

A seguir são detalhados alguns direcionamentos sugeridos pela CPA nos relatórios de 2019 e 2020 que podem contribuir para a redução dos índices de retenção e evasão na UFFS. Os apontamentos da CPA vão ao encontro das proposições encontradas no PDI da UFFS, as quais são resultantes de debates que já vem sendo estabelecidos há alguns anos na universidade e, em certa medida, coadunam com as sugestões e recomendações encontradas nas pesquisas e nos regulamentos institucionais.



Quadro 19 – Direcionamentos sugeridos pela CPA para a redução dos índices de retenção e evasão.

Avaliar, com base em dados de trancamento e abandono de matrícula, as possíveis causas para a desistência do ensino superior.
Avaliar a possibilidade de parcerias público-privadas para a implantação de áreas de lazer e esporte em todos os <i>campi</i> da UFFS. Além de promover a integração entre os diferentes segmentos da comunidade universitária, fornece opção para a permanência saudável dos estudantes no ambiente universitário, afastando-os de drogas ilícitas e outros vícios.
Estimular a realização de estágios extracurriculares em estabelecimentos comerciais, sociais ou industriais da região, de modo a facilitar a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, além da formação técnica e humana na futura área de atuação profissional ou empreendedora. Estas atividades devem ser oficializadas junto às Instituições (UFFS e unidade concedente de estágio), de modo a dar maior visibilidade das ações da Universidade e dar segurança jurídica à unidade concedente de estágio e ao estudante.
Conversar com os alunos sobre os principais motivos para a retenção e a evasão do ensino superior e possíveis ações a serem tomadas.
Estudar ações e resultados obtidos por outras IES, de modo a obter direcionamentos de medidas a serem implantadas na UFFS.
Melhorar os sistemas de informações, de forma a elaborar e disponibilizar para os coordenadores de curso e coordenadores acadêmicos relatórios de faltas consecutivas, reprovações e outros fatores que possam suscitar a retenção ou evasão de estudantes.
Mudar os fluxos de desistência voluntária de estudantes da UFFS por uma análise mais detalhada e não apenas pela informação “mecânica” no sistema. Se faz necessário a inclusão de uma conversa ou entrevista com o acadêmico para compreender os motivos da sua desistência. Assim, com informações mais precisas, a instituição poderá ter indicativos para solucionar alguns problemas que estão contribuindo para aumentar a evasão.
Institucionalização do Manual Digital do Acadêmico da UFFS, de forma a atender à Lei 9.394/1996 e passar orientações aos acadêmicos sobre os espaços na universidade, bem como guiá-los para os locais de atendimento das necessidades durante a permanência na Instituição.
Criar metodologia de elaboração de questionário vocacionado junto aos estudantes do ensino médio, estabelecendo parceria entre a universidade e as escolas, de forma a direcionar os estudantes a escolherem um curso que esteja de acordo com a sua vocação.
Definir com os colegiados dos cursos plano de ação para acompanhamento de egressos e desistentes. Estabelecer previamente canais, fluxos e ferramentas para viabilizar essas ações

Fonte: Adaptado de UFFS (2020a, p. 320-321; 2021c, p. 489-490).

O fato dessas ações serem apresentadas como sugestões de melhorias nos relatórios de autoavaliação institucional indica que há o reconhecimento do tema como um problema de gestão e a intenção de intervir sobre ele. No entanto, ainda faltava avançar na construção de medidas concretas, associadas as políticas de permanência que estendam um olhar sistêmico para todos os estudantes, partindo do problema para a solução e extrapolando a dimensão da disponibilidade de recursos financeiros transferidos do PNAES para a assistência estudantil.

Cabe ressaltar que entre as ações de assistência estudantil com maior destaque na universidade, desenvolvidas no âmbito da PROAE, estão a concessão de auxílios financeiros aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, o subsídio às refeições dos estudantes, a promoção de eventos esportivos, o acompanhamento pedagógico dos estudantes vulneráveis em retenção curricular por insuficiência de notas, as atividades de promoção à saúde do

estudante universitário e o atendimento psicossocial (SCHER, 2017; BACK, 2017; RECKTENVALD, 2017; UFFS, 2019e).

A pauta da ocupação das vagas dos cursos, ociosidade e evasão vem ganhando espaço no âmbito das pró-reitorias acadêmicas, dos *campi* e dos cursos, por meio de ações visando atuar sobre tais indicadores e problemáticas. A divulgação da instituição e dos cursos, a captação de alunos e a análise da viabilidade da criação de um setor de ingresso foram apresentadas nos relatórios de 2019 e 2020 como exemplos dessas ações (CPA, 2020a; 2021c). As sugestões e direcionamentos para a redução dos índices de retenção e evasão da UFFS apresentadas nos relatórios da CPA de 2019 e 2020 foram acatados pela PROGRAD e respondidos no relatório de 2021 com as providências adotadas.

Dentre os destaques apresentados pela PROGRAD no relatório de 2021, constam diversas ações conduzidas no âmbito do projeto idealizado nesta pesquisa de tese, o que se configura como um reconhecimento institucional das contribuições deste trabalho para a gestão da evasão na UFFS. “Os trabalhos estão ocorrendo por meio de estudo do fenômeno da evasão e seus impactos em todos os *campi* da UFFS, para auxiliar na definição de normativas institucionais que contribuam para a mitigação da evasão” (UFFS, 2022c, p. 95). Como exemplo, são citados o 1º Seminário sobre Evasão nos cursos de Graduação da UFFS e a constituição da comissão e dos GTs de gestão da evasão.

A análise dos documentos institucionais demonstrou que é necessário ampliar o escopo das políticas de atendimento aos estudantes e direcioná-las para as questões que dificultam seu caminho ou os impedem de prosseguir com os estudos. Como os recursos do PNAES sempre serão escassos, especialmente em uma IES onde mais de 90% dos alunos são egressos de escolas públicas e enfrentam, em alguma medida, dificuldades para dar seguimento aos seus estudos, a IES precisa encontrar vários outros mecanismos para evitar a evasão.

A integração entre as pró-reitorias acadêmicas demarca o caminho a ser percorrido e sua importância ficou evidente a partir das metas estabelecidas no PDI e das ações elencadas pela CPA, que ou são de competência da PROGRAD ou são de competência da PROAE, sendo expandidas para o âmbito dos *campi* e suas estruturas internas que respondem pelo atendimento aos estudantes. Nesse sentido, observou-se vários encaminhamentos que ainda estão em fase inicial, de modo que é possível deduzir que resultados mais concretos possam ser apresentados nos relatórios de autoavaliação institucional dos próximos anos.

## 4.2 ALGUMAS VARIÁVEIS PREDITORAS DA EVASÃO NA UFFS

Para a realização deste trabalho, a equipe do grupo de pesquisa solicitou formalmente à PROGRAD a autorização para a realização da pesquisa e a disponibilização dos dados socioeconômicos e de desempenho acadêmico dos estudantes matriculados nos cursos de graduação da UFFS no período entre 2010 e 2019. Esses dados foram extraídos do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) da UFFS e disponibilizados para o grupo de pesquisa pela DRA. A planilha com os dados socioeconômicos dos alunos foi disponibilizada no mês de abril de 2020 e a planilha com os dados de desempenho acadêmico dos alunos nos CCRs cursados foi entregue aos pesquisadores em junho de 2020.

As informações disponibilizadas não permitiram a identificação individual dos alunos, preservando suas identidades. Quando fornece dados para consulta de pessoas externas, a DRA adota como padrão de procedimento gerar códigos de identificação (ID) fictícios para preservar a identificação dos estudantes. Desse modo, a autora só teve acesso às informações que a UFFS disponibiliza no portal de dados abertos, ou seja, informações de caráter público.

A caracterização do fenômeno da evasão universitária, no contexto de aplicação da pesquisa já foi realizada por Vidi (2020) e permitiu o conhecimento dos índices de evasão observados nos cursos de graduação, com base em dados estatísticos e interpretações descritivas. Por outro lado, a probabilidade de evasão futura dos estudantes de graduação da UFFS foi identificada pela aplicação dos modelos preditivos de regressão logística binária (SILVA, 2017; SILVA; CABRAL; PACHECO, 2020) sobre os dados socioeconômicos e acadêmicos dos estudantes retirados do SGA. A principal diferença entre esses dois métodos estatísticos está na descrição de um fenômeno que já ocorreu (estatística descritiva) e na predição de um evento que ainda vai ocorrer e, que, portanto, pode ser evitado (estatística inferencial).

Uma das características dos modelos de regressão logística binária, é que permitem transformar variáveis qualitativas em quantitativas e verificar a probabilidade de ocorrência de um determinado fenômeno (variável dependente) a partir das informações (variáveis explicativas) associadas a esse fenômeno. A utilização de modelos preditivos, de caráter quantitativo, baseados em regressão logística binária, foi importante para a identificação das principais variáveis preditoras da evasão e a definição dos grupos de estudantes prioritários sobre os quais as intervenções precisariam ser realizadas (SILVA, 2017; SILVA; CABRAL; PACHECO, 2020).

Para a análise de regressão logística foram utilizadas as matrículas realizadas durante o período de 2010 a 2019. Essa delimitação temporal foi necessária porque a partir do primeiro semestre de 2020, com a eclosão da pandemia da covid-19 foram adotadas medidas administrativas emergenciais para assegurar a permanência dos estudantes, devido à suspensão do calendário acadêmico e a adoção do ERE (SIMON *et al.*, 2022). Com isso, os dados de registro acadêmico dos estudantes passaram a ter tratamento diferenciado, não sendo mais registrados cancelamentos de matrículas nos anos de 2020 e 2021. A quantidade máxima de semestres permitidos no regulamento da graduação para trancamento de matrículas (quatro) também não foi contabilizada nos semestres de 2020, 2021 e o primeiro semestre de 2022. Essas medidas, relatadas por Simon *et al.* (2022), precisaram ser consideradas, uma vez que a pandemia exerceu grande influência sobre o fenômeno da evasão e as medidas administrativas adotadas foram fundamentais para conter o seu impacto sobre a situação de matrícula dos estudantes. Contudo, por tratar-se de um período singular e sem precedentes, que requereu tratamento diferenciado, optou-se por considerar as condições normais de funcionamento da universidade para a definição das variáveis.

Os dados dos estudantes foram analisados a partir da construção de modelos preditivos de gestão da evasão do ensino superior, utilizando como parâmetros os moldes propostos por Silva (2017). O modelo de regressão logística binária de Silva (2017) já foi validado e apresentou acurácia parcial de cerca de 85%, após a verificação do status final das matrículas dos participantes da pesquisa que já atingiram essa condição (SILVA *et al.*, 2018; SILVA; CABRAL; PACHECO, 2020).

A fórmula de cálculo geral utilizada para a construção dos modelos preditivos de gestão da evasão de Silva (2017) tem como base a seguinte relação matemática:

$$p_i = \frac{1}{1 + e^{-(\alpha + \beta_1 x_{1i} + \beta_2 x_{2i} + \dots + \beta_k x_{ki})}}$$

onde  $p_i$  é a probabilidade do evento  $Y$  ocorrer;  $\alpha$  representa uma constante;  $\beta_j$  ( $j=1,2,\dots,k$ ) são os parâmetros estimados de cada variável independente (também chamados de coeficientes logísticos);  $x_j$  ( $j=1,2,\dots,k$ ) são as variáveis independentes e  $i$  representa uma observação da amostra (SILVA, 2017, p. 71; SILVA *et al.*, 2018, p. 7; SILVA; CABRAL; PACHECO, 2020, p. 12).

Para a aplicação do modelo preditivo foi necessário primeiramente organizar a base de dados e definir as variáveis explicativas. Sendo assim, constatou-se que na planilha com dados socioeconômicos dos alunos haviam 25.775 matrículas e na planilha com desempenho acadêmico nas disciplinas haviam 24.544 matrículas. Essa divergência foi ocasionada pela

existência de matrículas aditadas na planilha dos dados socioeconômicos e de matrículas de alunos especiais na planilha de desempenho acadêmico. As matrículas aditadas são aquelas pertencentes aos cursos que foram transformados e descontinuados, cujos estudantes matriculados foram transferidos para os novos cursos. As matrículas de alunos especiais são aquelas de estudantes que ingressaram em disciplinas específicas, e que não são alunos regulares dos cursos de graduação. Portanto, esses registros não impactam no modelo.

O primeiro passo foi analisar ambas as bases para identificar as matrículas que constavam nas duas. Foram identificadas 23.884 matrículas em ambas as bases.

Para essas 23.884 matrículas foram criados indicadores relacionados ao desempenho nas disciplinas. O indicador “Disciplinas Cursadas” corresponde à soma de todas as disciplinas cursadas. Os quantitativos de disciplinas cursadas foram separados por status final obtido na disciplina. Não foram consideradas informações sobre o percentual de frequência do aluno, já que havia alunos com frequência de 100% que foram reprovados por nota e frequência. Isso ocorreu devido aos docentes responsáveis pelos diários de classe terem repassado as informações desses estudantes para a DRA após a finalização do semestre, o que prejudicou o lançamento da frequência no SGA. Também foi criado um indicador correspondente ao “Índice de Desempenho” dos alunos. O cálculo desse índice foi a média ponderada considerando a carga horária de cada disciplina.

A partir da base com dados socioeconômicos dos estudantes, foram criadas as seguintes variáveis:

- Idade no momento do ingresso (Idade de ingresso): idade que o aluno tinha quando ingressou no curso. Foi calculada pela diferença entre o ano de ingresso e o ano de nascimento do aluno.

- Reside na cidade do *campus*: aceita resposta sim ou não. Variável criada comparando a cidade do *campus* com a cidade do endereço informado pelo aluno.

- Tempo decorrido entre a conclusão do ensino médio (EM) e o ingresso (Tempo de conclusão do EM): diferença entre o ano de ingresso e o ano de conclusão do ensino médio. Cálculo do tempo decorrido entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no curso de graduação.

Além dos indicadores adotados, permaneceram na base do modelo as variáveis que já constavam no banco de dados do SGA. Para que não fossem usadas variáveis contidas em outras variáveis, todas as modalidades de reprovações dos alunos foram agrupadas em uma só categoria: “Reprovado”.

Assim, as categorias que permaneceram na base final foram: “semestre de ingresso”, “evasão”, “*campus*”, “nome do curso”, “turno”, “modalidade de inscrição”, “forma de ingresso”, “idade de ingresso”, “sexo”, “raça”, “EM público”, “PCD agrupado”, “nacionalidade agrupado”, “reside na cidade do *campus*”, “tempo de conclusão do EM”, “aprovado”, “reprovado”, “desempenho”.

De acordo com Silva (2017, p. 72), “a construção do modelo logístico binário pode ser feita a partir de *softwares* como o R; o Microsoft Excel® e o SPSS®”. Assim como na pesquisa de Silva (2017), neste estudo também foi utilizado o *software* R. Cabe destacar também que a colaboração dos autores Silva, Cabral e Pacheco (2020) foi indispensável na construção do modelo preditivo de gestão da evasão dos cursos de graduação da UFFS.

Ao rodar o modelo é preciso verificar o nível de significância estatística dos parâmetros utilizados, considerando o intervalo de confiança desejado. Caso esse nível não seja significativo para todos os parâmetros informados “é necessário ajustar o modelo final de modo que somente permaneçam parâmetros significantes, permitindo, assim, a elaboração de inferências e previsões” (SILVA, 2017, p. 72).

Nesse sentido, cabe destacar que após essa verificação todas as variáveis apresentaram probabilidade de significância p-valor (p-value) inferior a 0,05.

Antes de rodar o modelo no *software* R, as matrículas foram separadas em:

- Matrícula ativa: aquelas cujo status era matrícula ativa, matrícula trancada, ou mobilidade. As matrículas com esses três status totalizaram 7.303 registros.

- Matrícula não ativa: aquelas cujo status era matrícula cancelada, aluno(a) desistente, aluno(a) transferido internamente, aluno(a) graduado(a), aluno(a) jubilado(a), aluno(a) formando(a), ou aluno(a) transferido(a). As matrículas que apresentaram esses status citados totalizaram 16.581 registros.

Por fim, cada matrícula não ativa foi categorizada como “evasão” ou “permanência”, sendo que a permanência corresponde aos status de “aluno graduado” e “aluno formando” e a “evasão” aos demais status apresentados.

Ao rodar a tabela de contingência de dupla entrada no *software* R, considerando a categoria “evasão” e cada uma das variáveis independentes, foi possível verificar a necessidade de agrupamento das categorias das variáveis independentes. De acordo com Hair *et al.* (2009), cinco é um número razoável de observações para cada categoria de uma variável independente. A partir das tabelas de contingência, observou-se a necessidade de agrupar as seguintes categorias:

- Forma de ingresso: todos os tipos de transferências foram agrupadas em “transferência”; todos os retornos em “retorno”; os processos seletivos que não eram regulares foram agrupados em “outros processos seletivos”.

- Modalidade da inscrição: a modalidade AC (ampla concorrência) foi classificada como “não” para ação afirmativa. As demais categorias como “sim” para ação afirmativa.

Após a realização desses agrupamentos foi realizada a separação da base de matrículas não ativas em “treinamento” e “teste”. Cabe ressaltar que das 16.581 não ativas, 12.476 foram categorizadas como “evasão”, o que corresponde a 75% e 4.105 foram categorizadas como permanência, o que corresponde a 25%. Essa proporção foi mantida para as bases de treinamento e teste. Ou seja, ambos os conjuntos mantiveram a proporção de 75% de evasão e 25% de permanência. A separação entre “treino” e “teste” foi de 80% e 20%, respectivamente.

Logo, a base de treinamento contou com 13.265 matrículas, destas 9.989 são evasões e 3.276 permanências. A base de teste contou com 3.316 matrículas, dentre as quais 2.487 são evasões e 829 são permanências. A seleção das matrículas para a separação das bases foi feita de maneira aleatória no Microsoft Excel®. As matrículas sorteadas compuseram a base de teste e as não sorteadas compuseram a base de treino.

A partir da base de treinamento foram definidas as categorias referência para cada variável qualitativa, conforme segue:

Quadro 20 – Categorias referência do modelo preditivo de gestão da evasão.

VARIÁVEL	CATEGORIA REFERÊNCIA
Ano de ingresso	-
Semestre de ingresso	Primeiro
Evasão	Sim
<i>Campus</i>	Chapecó
Nome do curso	Agronomia
Turno do curso	Noturno
Modalidade de Inscrição – Ação Afirmativa	Não
Forma de Ingresso Agrupada	Processo Seletivo Regular
Sexo	Feminino
Raça	Branca
EM Público	Sim
PCD Agrupado	Não
Nacionalidade Agrupado	Brasileiro/Naturalizado
Reside na Cidade do <i>Campus</i>	Sim

Fonte: Dados dos estudantes disponíveis no SGA.

Após a definição das categorias de referência foi aplicado o comando correspondente ao Modelo Linear Generalizado (GLM) do *software* estatístico R sobre os dados dos alunos cujas matrículas não se encontravam ativas, para realizar o processo de ajuste dos dados com base na regressão logística binária. Sobre os dados ajustados, aplicou-se o método *stepwise* com a direção *forward/backward* para que fossem identificadas apenas as variáveis importantes para a análise do fenômeno da evasão. Neste processo, restaram apenas as seguintes variáveis: “aprovado”, “nome do curso”, “desempenho”, “forma de ingresso agrupada”, “*campus*”, “turno”, “tempo de conclusão do EM”, “reprovado”, “sexo”.

Com essas variáveis resultantes do *stepwise*, foi aplicado novamente o GLM, sendo excluídas as variáveis que apresentaram nível de significância insuficiente para o modelo. Para o desenvolvimento do modelo foi considerado um nível de significância de 95%. Portanto, apenas as variáveis que apresentassem p-valor inferior a 0,05 interessavam para o modelo. A ordem de exclusão das variáveis insignificantes considerou o maior p-valor apresentado. Assim, as variáveis foram excluídas uma a uma e após cada exclusão foi rodado um novo modelo (sem a variável excluída). A ordem de exclusão das variáveis foi: “sexo”, “reprovado” “tempo de conclusão do EM” e “turno”. Ao final sobraram as variáveis: “aprovado (número de aprovações)”, “nome do curso”, “desempenho”, “forma de ingresso agrupada” e “*campus*”. Essas variáveis foram mantidas porque apresentaram categorias cujo p-valor é inferior a 0,01, mesmo que outras categorias tenham apresentado p-valor superior a 0,05.

Com as variáveis do modelo definidas foi utilizada a base de teste para identificar a acurácia do modelo. A acurácia foi feita pelo comando *pred.prob* do R. Ao aplicar o comando sobre o grupo de teste foi alcançado o índice de 99% de acurácia. Isso significa que 3.295 predições foram confirmadas (acertadas) para a evasão e 21 predições não se confirmaram.

Diante dessa acurácia, o modelo foi aplicado aos dados das 7.303 matrículas ativas. Neste processo foi considerado “Evasão” para probabilidade de evasão superior a 0,5 e “Permanência” para as demais. De acordo com as predições pode-se afirmar que:

- 76,31% das matrículas ativas resultarão em evasão;
- Aproximadamente 40% das previsões de evasão acontecerão no *Campus* Chapecó;
- Cerca de 30% das evasões previstas estão concentradas nos cursos de Agronomia; Administração e Pedagogia;
- Mais de 90% das evasões acontecerão em matrículas de cursos noturnos ou ofertados em período integral;
- 46,30% das matrículas ativas com predição de evasão possuem um desempenho acumulado inferior a 6,00.



Também foi possível realizar algumas análises do efeito das variáveis constantes no modelo no fenômeno da evasão. Essa análise foi feita pela razão de chances (ou *odds ratios*) com base na comparação das categorias da variável em relação à categoria referência definidas para cada variável:

Quadro 21 – Análise *odds ratios* com base nas categorias de análise do modelo de gestão da evasão.

<b>APROVAÇÃO</b>	A cada aprovação a mais que o aluno tem no currículo, a chance de ele evadir do curso reduz em aproximadamente 30%.
<b>NOME DO CURSO</b>	Os únicos cursos nos quais a chance de o aluno evadir aumenta quando comparado ao curso de Agronomia são os cursos de Ciências: biologia, física e química, e Medicina. Para os demais a chance de evasão diminui quando comparada ao curso de Agronomia.
<b>DESEMPENHO</b>	A cada um ponto a mais no desempenho acumulado do aluno, a chance de ele evadir reduz em 83%.
<b>FORMA DE INGRESSO</b>	Alunos que ingressam no curso por retorno ou transferência a chance de ele evadir do curso é pelo menos 94% menor quando comparado a alunos que ingressam por processo seletivo regular. Já o ingresso por outros processos seletivos aumenta a chance de evasão em mais de 275%, quando comparado ao processo seletivo regular.
<b>CAMPUS</b>	Matrículas do campus Passo Fundo possuem uma chance de evasão 99% menor de evadir comparadas às matrículas do <i>campus</i> de Chapecó. Já as matrículas realizadas nos demais <i>campi</i> possuem maiores chances de evasão quando comparadas ao <i>campus</i> de Chapecó: Cerro Largo a chance de evadir aumenta em mais de 340%; Erechim aumenta em 167%; e Laranjeiras do Sul e Realeza aumentam a chance de evasão em mais de 700%, quando comparadas ao <i>campus</i> de Chapecó.

Fonte: Modelo preditivo gerado a partir dos dados dos estudantes disponíveis no SGA.

Essas análises direcionam a construção dos parâmetros para a definição dos grupos de estudantes prioritários para os quais deveriam ser direcionadas as ações de acordo com as previsões de evasão ou permanência geradas a partir das saídas obtidas no modelo de regressão logística binária.

Os resultados demonstraram que os *campi* com maior probabilidade de evasão dos estudantes são Realeza e Laranjeiras do Sul e que os estudantes que carecem de maior atenção são aqueles que estão nas fases iniciais dos cursos, especialmente aqueles que possuem menor índice de desempenho acadêmico. Como dois dos cursos com maior concentração de evasões previstas (Agronomia e Pedagogia) são ofertados no *campus* de Laranjeiras do Sul, os resultados do modelo foram apresentados aos coordenadores desses dois cursos no mês de maio de 2022.

O curso de Agronomia reuniu o Núcleo Docente Estruturante (NDE) para dialogar sobre os resultados do modelo. Os membros do NDE corroboraram os resultados do modelo com relatos e declarações baseadas em suas vivências na gestão do curso e na prática da docência e propuseram um encaminhamento ao colegiado do curso com vistas a inserir na sua agenda de

deliberações o desenvolvimento de ações de combate a evasão, a serem realizadas nos semestres letivos de 2022 e 2023. Os resultados do modelo e os instrumentos de coleta de dados da pesquisa foram apresentados ao colegiado do curso em reunião realizada no dia 09 de agosto de 2022, na qual foi deliberado pela sua aplicação e pela discussão dos resultados do curso em reunião, durante o semestre 2022/2, para definição de ações a serem adotadas no curso a partir dos próximos semestres. O curso de Pedagogia também se colocou à disposição para colaborar e auxiliar na divulgação da pesquisa.

No *Campus Realeza*, o curso de Ciências: biologia, física e química, que foi representativo no modelo, não está mais com oferta de ingresso prevista para os próximos anos. As matrículas dos estudantes desse curso foram aditadas para que eles pudessem prosseguir com a sua formação em um dos cursos de licenciatura ofertados no *campus* (Física, Química ou Ciências Biológicas). Os três cursos em questão possuem representantes designados no GTs de gestão da evasão do *campus*, constituído no âmbito do projeto estratégico para redução da evasão e são apontados como os cursos com maior incidência de evasões no *campus*.

O plano de ação a seguir contribui com a gestão universitária no tocante ao acompanhamento e controle da evasão e a aplicação das ações estabelecidas, mostra quais delas apresentaram maior efetividade em relação ao acompanhamento e controle da evasão. Esse plano de ação também dá o direcionamento que outras instituições que tenham o mesmo perfil de alunos que a UFFS (realidade de todas as IES públicas a partir da publicação da Lei de Cotas) possam utilizar-se das estratégias propostas para adotarem suas medidas de enfrentamento da evasão. Ademais, esse plano de ação pretende apresentar como resultado um modelo de gestão da evasão que possa ser adaptado para diversos contextos universitários que convivem com o problema da evasão.

#### 4.3 PLANO DE AÇÃO PARA O ACOMPANHAMENTO E CONTROLE DA EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UFFS

A elaboração do plano de ação para o acompanhamento e controle da evasão contou com a participação ativa da comunidade universitária da UFFS. O marco inicial do delineamento do projeto estratégico para a redução da evasão nos cursos de graduação da UFFS foi uma reunião da pesquisadora com o Pró-reitor de Planejamento e o Pró-reitor de Graduação da universidade, realizada no dia 02 de agosto de 2021. Nesse momento de diálogo foi apresentado pelos gestores o programa estratégico institucional denominado “Eficiência na Graduação” cujo objetivo é “aumentar o Total de Alunos Equivalentes na Graduação (TAEG)

em 10%”, a meta a ser alcançada até 2023 é elevar o TAEG de 9.478,76 (2019) para 10.426,64 alunos regularmente matriculados (UFFS, 2019a). Esse programa, sob a responsabilidade executória da PROGRAD tem como base a Matriz OCC, considerando os índices de ocupação de vagas e aluno equivalente.

Em seguida, foi apresentada ao Pró-reitor de Graduação uma proposta de Projeto a ser desenvolvido com o apoio da PROGRAD e das Coordenações Acadêmicas dos *campi* da UFFS. No dia 06 de agosto de 2021, a convite do Pró-reitor de Graduação, a estrutura do projeto foi apresentada no fórum das coordenações acadêmicas dos *campi* para conhecimento dos coordenadores e apresentação de suas sugestões. Ficou definido que seria realizado um seminário com a apresentação de especialistas sobre o tema da evasão e de trabalhos já realizados na UFFS sobre a evasão estudantil. Também foi vislumbrada a possibilidade de criação de GTs nos *campi* após a edição do seminário de sensibilização da comunidade universitária. O projeto também foi apresentado para a equipe da PROGRAD no dia 23 de agosto e os presentes na reunião deliberaram pela sua aprovação.

As atividades do projeto foram definidas a partir de uma sequência de etapas que iniciaram com a realização de um seminário virtual denominado Evasão nos cursos de graduação da UFFS (registrado como evento de extensão)<sup>10</sup>.

Na programação do evento foram apresentados temas como: conceito de evasão e fórmulas de cálculo; causas da evasão e estratégias de intervenção; evasão nos cursos de graduação da UFFS; evasão na UFFS durante o período da pandemia; políticas de permanência estudantil como estratégica de redução da evasão, e; mineração de dados educacionais: busca de padrões na evasão acadêmica. Em seguida, houve um momento de diálogo com os participantes e ao final do evento foram apresentadas para a comunidade universitária as etapas do Projeto estratégico para redução da evasão nos cursos de graduação da UFFS. A coordenação do projeto está sob a responsabilidade da autora desta tese.

O Projeto estratégico para redução da evasão nos cursos de graduação da UFFS foi estruturado em oito etapas principais (e não lineares):

- 1 – Seminários sobre evasão nos cursos de graduação da UFFS (registrados como eventos de extensão para possibilitar a participação da comunidade externa e de estudantes evadidos);
- 2 – Estruturação dos GTs de gestão da evasão nos *campi* (com participação de docentes, TAEs, estudantes, egressos e membros da comunidade externa);
- 3 – Reuniões de trabalho para delineamento dos objetivos, metas e estratégias de cada GT;

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FqrcG4oqsDs>

- 4 – Reunião ampliada para apresentação dos objetivos, metas e estratégias de cada GT;
- 5 – Reunião para refinamento das metas e estratégias e desenho do plano de ação de cada GT;
- 6 – Execução do plano de ação de cada GT;
- 7 – Sistematização dos resultados alcançados em cada GT;
- 8 – Apresentação dos resultados à comunidade universitária.

A participação no seminário foi significativa, sendo fornecidos 265 certificados a partir da lista de presença e contou com mais de 1.100 visualizações (consulta realizada em dezembro de 2022).

Para dar seguimento às etapas do projeto foi disponibilizado ainda no mês de outubro de 2021 um formulário online para manifestação de interesse da comunidade universitária em participar dos GTs. O formulário ficou disponível até meados do mês de novembro e no mês de dezembro de 2021 e a partir das respostas obtidas foi instituída a Comissão de estudos e definição de estratégias para a redução da evasão nos cursos de graduação e criados os GTs para a gestão da evasão nos *campi* da UFFS, por meio da Portaria nº 2002/GR/UFFS/2021 (UFFS, 2021a). A nomeação dos integrantes das equipes ocorreu por meio da Portaria nº 2003/GR/UFFS/2021, que posteriormente foi revogada pela Portaria nº 2134/GR/UFFS/2022, a qual também passou por diversas alterações durante o desenvolvimento das atividades (UFFS, 2021b).

#### **4.3.1 Estruturação da comissão e dos Grupos de Trabalho**

Com a nomeação da comissão, no início do mês de janeiro de 2022, também sob a coordenação desta pesquisadora, foi enviada convocação aos membros para a reunião de acolhida e a definição do calendário de atividades. Como muitos membros estavam em férias, as reuniões de abertura das atividades da comissão e dos GTs ocorreram no mês de fevereiro. Nessa rodada de reuniões foram definidas algumas questões-chaves levantadas pelos membros, as quais precisariam de atenção e intervenção ao longo do projeto. Como houve convergência entre os apontamentos dos participantes de vários *campi*, foram elencados os seguintes pontos de atenção a serem observados e adotados como definidores de estratégias ou frentes de atuação na universidade.

- Revisão dos PPCs e dos currículos dos cursos (carga horária, número de vagas, quantidade de disciplinas, pré-requisitos, trabalho de conclusão de curso, entrada anual x oferta semestral, revisão dos domínios<sup>11</sup>, inserção da extensão);
- Perfil dos cursos ofertados em cada *campus* (demanda, índices de procura, turnos de oferta, disponibilidade de docentes);
- Altos índices de retenção em CCRs específicos (nivelamento, cálculo e exatas, matérias que são pré-requisitos);
- Trancamentos de matrículas/desistências (por fatores já identificados, comportamento dos índices durante a pandemia, mudança de curso e de instituição);
- Vulnerabilidade social (aspecto predominante no perfil dos estudantes da UFFS);
- Dificuldades em questões logísticas (moradia, trabalho, transporte, horários das aulas e das atividades extracurriculares);
- Inclusão dos estudantes em projetos da universidade (tutorias, monitorias, residência pedagógica, PET, PIBID, pesquisa, extensão, cultura e desporto);
- Discriminação por serem alunos da UFFS (multiculturalidade, preconceito, violências, assédio);
- Estabelecimento de vínculos com colegas, TAES e docentes (acolhimento, integração ao *campus*, espaços de referência e serviços de apoio);
- Capacitação docente (conhecimento dos números do curso, didática, estratégias de ensino);
- Políticas de acessibilidade e inclusão (políticas por público-alvo: indígenas, quilombolas, estrangeiros, pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais, maternidade);
- Integração com o ensino médio (pré-ingresso, divulgação dos cursos, feira de profissões);
- Perspectivas profissionais (acompanhamento de egressos, campo de atuação do curso).

Nessas reuniões iniciais também ficou acordado que a comissão e os GTs se reuniriam quinzenalmente, que cada GT teria um coordenador e que seria estendido o convite para novos membros que também desejassem participar. As questões-chaves foram pautadas em uma reunião da comissão, na qual ficou definido que seria construído um roteiro metodológico para facilitar a atuação dos GTs e que seriam apresentados dados sobre a ocupação das vagas na

---

<sup>11</sup> Os domínios se referem a forma de organização curricular da UFFS, que é composta por um conjunto de disciplinas do chamado “tronco comum”, direcionadas a todos os estudantes, um conjunto de disciplinas de “domínio conexo” que se situam em espaço de interface de vários cursos e um conjunto de disciplinas de “domínio específico” da grade de cada curso (Fonte: Adaptado do PPI da UFFS).

graduação para toda a comunidade universitária interessada. Desse modo, seria mais fácil sensibilizar (especialmente os docentes que não atuavam junto às coordenações) sobre o problema e a necessidade de adotar medidas interventivas para o controle da evasão. Também foi observada a necessidade de estabelecer um ponto de partida para a análise dos dados, pois a instituição ainda não havia definido seu próprio conceito de evasão, nem as perspectivas de análise do fenômeno e nem as formas de cálculo dos índices.

Durante o período de reconstituição dos GTs foram realizadas algumas ações de divulgação do projeto para os gestores da UFFS. No dia 07 de março de 2022 o projeto foi discutido com a gestão central (reitor, vice-reitor e pró-reitores). Na pauta da reunião foram apresentados dados sobre as inscrições no SISU e a evolução das matrículas no primeiro semestre de 2022, nos quais foi possível observar que a procura pelos cursos de graduação e a formalização das matrículas teve uma redução significativa, fenômeno que não recaiu apenas sobre a UFFS, mas teve incidência nacional<sup>12</sup> durante o período da pandemia. Cabe destacar que, ao monitorar esses indicadores, associados ao comportamento dos dados de inscrição e ao número de matrículas efetivadas nos cursos de graduação pelo SISU, a PROGRAD/DRA atuou na elaboração e na divulgação de um Processo Seletivo Simplificado (PSS), sem aplicação de provas e sem solicitar a inscrição no ENEM como requisito para admissão. A adoção dessa forma de ingresso simplificada teve o objetivo de facilitar o preenchimento máximo das vagas remanescentes do SISU, frente a redução significativa do número de inscritos e de matrículas observadas (UFFS, 2022a).

Na sequência da reunião foram apresentadas as principais etapas previstas no Projeto estratégico para redução da evasão nos cursos de graduação e as questões-chaves levantadas pelos membros dos GTs. Como encaminhamento foi proposto e discutido um plano de reformulação dos PPCs de todos os cursos de graduação da UFFS, com início nos cursos de bacharelado e na sequência abarcando os cursos de licenciatura. Essa proposição também foi apresentada e referendada pelo fórum das coordenações acadêmicas em reunião ocorrida no 17 de março. A deflagração desse plano se deu por meio do Ofício Circular nº 05/2022-PROGRAD, de 29 de março de 2022 (UFFS, 2022b).

No dia 09 de março o Projeto estratégico para redução da evasão nos cursos de graduação e o plano de atividades para a reformulação dos PPCs foram apresentados e discutidos com os diretores de *campus*. No dia seguinte foi realizada a primeira reunião de planejamento da comissão para dialogar sobre a construção da metodologia de trabalho a ser

---

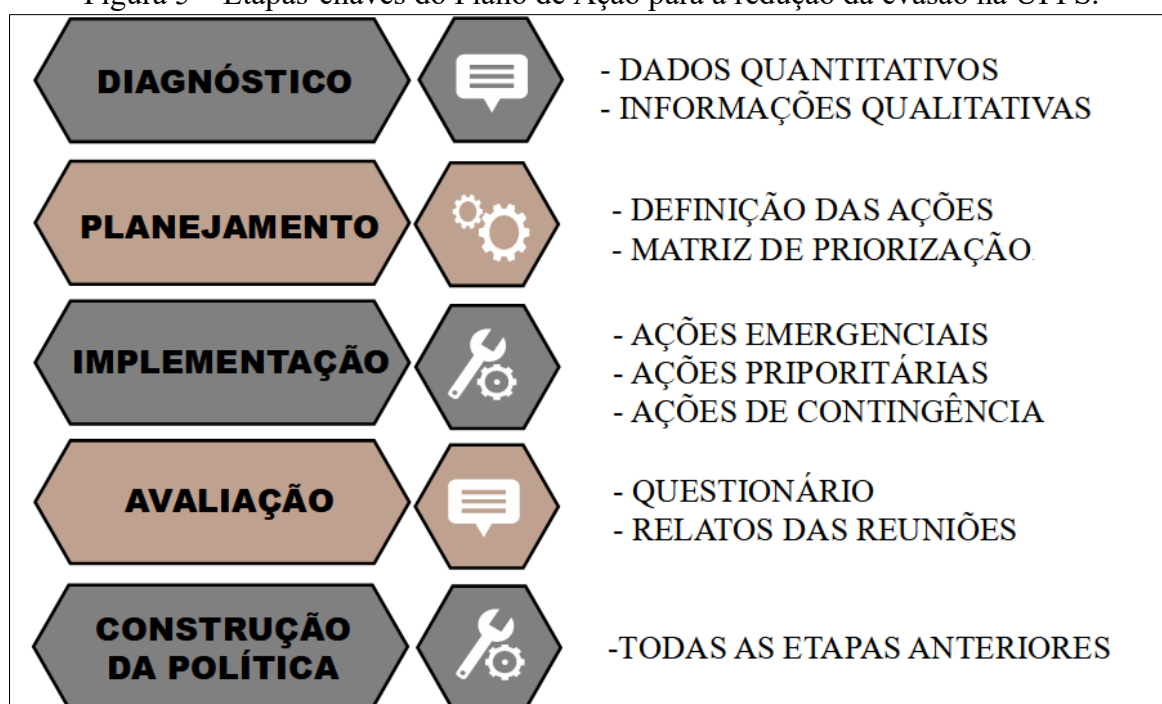
<sup>12</sup><https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMzBIYmU3ZGUtNDZlOC00NWVhLWI5MjMtMzViNTRlZjYwNTkwIiwidCI6ImU3MzFkM2I4LTVhMmEtNDMxYy04NTM1LWQ4N2U5ZGYzNDNkNCJ9>

disponibilizada como uma sugestão de roteiro norteador das atividades dos GTs. Esse planejamento estruturado foi fundamental para atender ao pressuposto de construir a minuta de uma política institucional de prevenção da evasão estudantil na UFFS. A construção da política institucional permeou o processo de elaboração do projeto desde a apresentação realizada para as coordenações acadêmicas, sendo uma das principais sugestões apresentadas pelo fórum na ocasião.

Ainda em março de 2022, a comissão tornou a se reunir para discorrer sobre a metodologia que seria adotada para a condução dos trabalhos e aprovou o escopo do plano de ação para a redução da evasão na UFFS, estruturado por esta autora, conforme as etapas-chaves apresentadas na figura 5.

Esse plano também foi discutido com os coordenadores dos GTs e apresentado a todos os membros para aprovação, em reunião ampliada realizada no mês de abril de 2022. Nessas reuniões surgiram sugestões que foram incorporadas à metodologia e contribuíram para a revisão de algumas atividades previstas nas etapas-chaves propostas.

Figura 5 – Etapas-chaves do Plano de Ação para a redução da evasão na UFFS.



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

As atividades previstas nas etapas-chaves do plano de ação são descritas a seguir:

- **Diagnóstico:** na etapa de diagnóstico foram disponibilizados aos GTs painéis com os dados quantitativos sobre as matrículas ativas e inativas nos cursos de graduação da UFFS,

sistematizados por meio da ferramenta Power BI® da Microsoft<sup>13</sup>. O evento de formação e discussão dos dados sobre evasão e retenção curricular fez parte de uma das etapas de formação docente para a condução do processo de reformulação dos PPCs dos cursos de graduação. Convencionou-se que seria elaborado e aplicado questionário aos ex-alunos evadidos para a coleta de informações sobre as causas da evasão. Também foram previstas oficinas, conduzidas pelos GTs, no formato de grupos focais com os estudantes ativos visando identificar as dificuldades enfrentadas no seu percurso acadêmico que, caso não forem superadas, podem contribuir para o abandono do curso. Em complemento foram levantadas informações qualitativas com professores e TAES, com potencial contributivo para a construção do plano de ação/intervenção.

- **Planejamento:** na etapa de planejamento foram analisadas as informações disponíveis com vistas a construção de uma Matriz de priorização, considerando os indicadores gravidade, urgência, tendência (Matriz GUT). A matriz de priorização considerou os dados apresentados na etapa de diagnóstico, as causas da evasão e as possibilidades de intervenção frente a essas causas. Na matriz GUT foram elencadas três categorias temporais para a classificação das ações a serem desenvolvidas: emergenciais ou de curto prazo; prioritárias ou de médio prazo e ações de contingência ou de longo prazo. Como algumas ações emergenciais estavam vinculadas ao calendário acadêmico, os GTs optaram por colocar em prática antes mesmo de planejar a sequência de atividades de médio e longo prazo, então os GTs não necessariamente consideraram a ordem estabelecida na matriz como parâmetro para a condução dos trabalhos.

- **Implementação:** nesta etapa convencionou-se que seriam realizadas as ações estabelecidas na matriz de priorização. Seriam estipuladas as ações emergenciais (de curto prazo), as ações prioritárias (de médio prazo) e as ações de contingência (de longo prazo). Como houve a retomada do ensino presencial na metade do segundo semestre de 2021, algumas ações de facilitação do retorno dos estudantes à universidade foram priorizadas pelos GTs nesta etapa, sendo incorporadas ao plano de trabalho. Além disso, foi observado que algumas ações precisam ser realizadas de forma permanente, sendo repetidas em todos os semestres.

- **Avaliação:** nesta etapa foram coletadas, por esta pesquisadora, informações junto a uma amostra de estudantes alcançados pelas ações, para identificar os resultados das intervenções realizadas no primeiro semestre de 2022. Os GTs e a comissão também apresentaram suas percepções sobre o alcance das ações desenvolvidas. Em geral, a avaliação das ações é um processo que tende a ser contínuo e para isso, ficou definido que a aplicação de

---

<sup>13</sup><https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojNDZkOGI3MmItZmNiYy00YmMyLWExODQ0tMDFkNTAwYjhmOTFmIiwidCI6ImU3MzFkM2I4LTVhMmEtNDMxYy04NTM1LWQ4N2U5ZGYzNDNkNCJ9>



questionários aos estudantes será realizada semestralmente, em parceria com a CPA, no processo de avaliação de cursos e CCRs. Os GTs também ficaram encarregados do monitoramento dos resultados das ações realizadas e da realização das adequações necessárias para a melhoria dos indicadores do seu *campus*.

- **Construção da Política:** essa etapa estava prevista para ser realizada apenas em 2023, quando os GTs e a comissão já teriam os relatórios das entregas parciais do projeto para subsidiar a sua elaboração. No entanto, no decorrer das etapas de planejamento e implementação observou-se a necessidade de dialogar sobre a construção da política institucional desde o início do processo. Assim, essa etapa permeou todo o desenvolvimento das atividades e teve início com as discussões sobre o conceito de evasão da UFFS. Após essa definição, a elaboração da minuta da política foi suspensa em face da necessidade de aguardar a aprovação do novo calendário acadêmico, de modo que sua construção será concentrada no segundo ano de vigência do projeto, após a conclusão desta tese.

O projeto, a estrutura do plano de ação e a metodologia adotada para a condução das ações na UFFS também foram apresentados no III Seminário sobre o uso de dados educacionais para diagnósticos e ações de enfrentamento da evasão no ensino superior, realizado pela COGRAD/ANDIFES, em 26 de outubro de 2022<sup>14</sup>, momento em que os pró-reitores de graduação e especialistas de diversas IFES se reuniram para dialogar sobre o tema e as possibilidades de desenvolver estratégias e ações para o enfrentamento do problema. Na apresentação, conduzida pela autora desta tese, também foram inseridos alguns resultados dos trabalhos desenvolvidos pela comissão e os GTs no período, como o conceito de evasão da UFFS, as principais causas da evasão identificadas junto aos ex-alunos e algumas das estratégias metodológicas adotadas para o avanço dos trabalhos e a realização das ações junto aos estudantes de graduação da instituição.

#### 4.3.2 Definição do conceito de evasão da UFFS

Após a formação dos GTs e a definição da metodologia de trabalho, as atividades passaram a ser conduzidas pelos coordenadores de cada equipe. Durante o delineamento da metodologia de trabalho, os membros dos GTs apontaram a necessidade da definição de um conceito de evasão para a UFFS, pois observaram que a principal dificuldade que encontraram no planejamento das ações foi compreender o que de fato é considerado evasão na instituição.

---

<sup>14</sup> Mais informações em: <https://www.andifes.org.br/?p=94664>

O principal apontamento dos membros dos GTs foi que dentre os vários conceitos presentes na literatura era necessário unificar o entendimento sobre qual o conceito a ser adotado no projeto. Nesses diálogos identificou-se também o conceito cunhado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (MEC, 1996) poderia ser um ponto de partida.

A partir desse apontamento, a comissão estabeleceu como prioridade em sua atuação a construção e a apresentação do conceito de evasão para a universidade. A primeira reunião da comissão para dialogar sobre o conceito de evasão foi realizada em 19 de maio de 2022. Os principais eixos de condução desta definição foram a construção do conceito de evasão propriamente dito, partindo da análise dos status de matrícula dos estudantes (status que são ou não são considerados evasão), definição das categorias de análise do fenômeno que fazem sentido para a UFFS (turma, curso, instituição, sistema) e estabelecimento dos indicadores a serem utilizados para a análise dos dados da evasão a partir das categorias e do escopo temporal de análise pretendido. Nesse sentido, cabe ressaltar que os dados de situação de matrícula dos estudantes fornecidos pela DRA para os cursos e pesquisadores são analisados conforme as metodologias adotadas pelos solicitantes, pois não há uma padronização de indicadores institucionais de evasão na instituição.

A abordagem do conceito de evasão e das categorias de análise preconizadas pelo MEC foram apresentadas por esta pesquisadora em um evento de formação para a reformulação dos PPCs, no qual foram inseridos temas que contribuem para a sensibilização da comunidade acadêmica sobre o fenômeno da evasão (UFFS, 2022b).

As discussões realizadas permearam a construção do conceito de evasão e as categorias de análise a serem adotadas na instituição. Portanto, um dos enfoques da apresentação do Plano de ação para a redução da evasão na UFFS no evento foi a definição do conceito de evasão a ser inserido na minuta da política institucional. A partir do conceito de evasão definido pelo MEC, foram apresentadas as categorias de análise preconizadas no documento orientador do MEC – curso, instituição, sistema – e também mencionado que a evasão também pode ser medida por turma (considerando o ano de ingresso dos estudantes) ou considerando a divisão do sistema em nacional e internacional (SILVA, CABRAL, PACHECO, 2020).

Após essa explanação os participantes foram informados que a comissão estava conduzindo a elaboração do conceito de evasão da UFFS e para que o processo fosse democrático e participativo seria aplicado um questionário aos participantes para que eles pudessem opinar e se envolver na construção do conceito de evasão da UFFS sem serem

identificados individualmente. A aplicação durou cerca de cinco minutos e obteve 48 respostas, distribuídas entre docentes e TAEs lotados na reitoria e nos *campi*.

No questionário foram colocadas duas perguntas descritivas e uma objetiva, todas de resposta pessoal. Os participantes foram informados sobre a finalidade de uso das respostas e que o conceito de evasão do MEC servia apenas como uma contextualização geral, mas que eles deveriam pensar no que, na sua opinião, faria sentido para a realidade da UFFS. Os resultados seriam apresentados em uma reunião agendada pela comissão com os TAEs da DRA, da PROPLAN e da PI, para o dia 26 de maio de 2022 (dois dias após a aplicação).

No quadro a seguir constam as respostas obtidas para a primeira pergunta descritiva: “escreva brevemente o que é evasão estudantil para você”.

Quadro 22 – Definições de evasão na opinião dos participantes da formação.

(continua)

<b>ESCREVA BREVEMENTE O QUE É EVASÃO ESTUDANTIL PARA VOCÊ.</b>
É o aluno que <b>abandona, desiste do curso</b> que está cursando.
Estudante que ingressou na UFFS e <b>não se formou</b> no prazo determinado.
<b>A saída definitiva de um curso/ instituição.</b>
<b>Abandono</b> as atividades acadêmicas <b>no curso ou na instituição</b> (como um todo).
Deixar a escolaridade.
Quando o discente <b>abandona o curso</b> e não consegue retornar para finalizá-lo.
A ação de <b>desistir de um curso da instituição, ou abandonar mediante uma série de justificativas e situações de vida, tais como troca de curso, abandono do ensino superior, troca de instituição, etc.</b>
<b>Saída do estudante do curso, da instituição ou do sistema sem concluir o curso.</b>
O ato do aluno de <b>se desligar da Universidade.</b>
O <b>abandono</b> do estudante <b>da instituição.</b>
<b>Desistência de um curso</b> da UFFS.
<b>Abandono de curso</b> de graduação e de pós-graduação <b>conjuntamente ao abandono da instituição</b> (UFFS).
É o <b>abandono total do ensino</b> pelo discente.
Quando o estudante <b>desiste do curso.</b>
Quando o acadêmico de alguma forma <b>abandona o curso</b> , seja por falta de identificação com a área, seja por problemas pessoais, que aí incluem condição econômica, problemas familiares, entre outros
<b>Afastamento do curso ou da Universidade</b>
Considero como evasão quando o estudante <b>sai de seu curso de origem e não continua</b> na mesma Instituição e/ou em outra
<b>Abandonar o curso de forma definitiva.</b> Naquele momento não pretende mais regressar.
<b>A desistência do curso/universidade</b>
Quando um aluno <b>abandona a instituição</b> em que estuda.
É o estudante <b>desligado do curso/da instituição</b> , por vontade própria ou não, temporário ou não. Acredito que muitos dos afastamentos temporários acabam se tornando definitivos...

Quadro 22 – Definições de evasão na opinião dos participantes da formação.

(continuação)

<b>ESCREVA BREVEMENTE O QUE É EVASÃO ESTUDANTIL PARA VOCÊ.</b>
E o <b>abandono formal do Curso ou o desligamento</b> por situação temporal (jubilados).
"Evasão para mim é <b>quando o acadêmico ingressa em um curso de graduação, num determinado turno e campus</b> e ao final do período de conclusão do curso <b>NÃO cola grau no tripé (curso, turno e campus)</b> ".
Qualquer evento que interrompa o andamento regular da formação, impedindo que a proposta inicial de formação em determinado curso e período.
O aluno que <b>não está mais no ensino superior, de maneira definitiva.</b>
É o <b>abandono completo do curso (evasão do curso) ou da instituição (evasão da instituição).</b>
<b>Desistência do curso</b>
<b>Abandonar o estudo.</b>
Evasão é quando <b>o estudante quer estudar e, de alguma forma contra a sua vontade, ele tem que parar.</b> Portanto são questões alheias ao desejo de estudar, como situação econômica, a política nacional de acessos negligente, política institucional de acesso não condizente com a realidade socioeconômica e questões familiares e pessoais, dentre outras...
Acho que temos que trabalhar com diferentes conceitos apresentados, e não apenas com um só, pois cada um é indicador de um problema diferente.
A <b>desistência do estudante</b> da continuidade dos seus estudos.
Forma de <b>abandono do curso superior na UFFS, sem que haja ingresso em outro curso de modalidade semelhante</b> em universidade.
É a <b>desistência</b> do/a acadêmico/a por motivos diversos e que ele/a, muitas vezes, esperam um diálogo e um acolhimento da coordenação para essa tomada de decisão.
Qualquer forma de saída do acadêmico da instituição
Para mim a evasão estudantil pode ser o <b>abandono das atividades curriculares</b> , seja ela parcial (abandono de componentes curriculares em andamento que vai aumentar o tempo de formação e desestimular a conclusão do curso) e o <b>abandono total</b> , quando <b>cancela a matrícula ou se matricula e não frequenta aulas</b> . Acredito que a <b>evasão deve ser olhada já na primeira fase</b> , pois a evasão total acontece com a intensificação da primeira fase.
A evasão é o ato do acadêmico ou acadêmica <b>deixar de cumprir com as suas obrigações acadêmicas e com o vínculo institucional</b> por algum motivo. É, sobretudo, o ato de <b>ruptura com o vínculo anteriormente assumido no ato de seu contrato social com a instituição.</b>
O <b>desligamento definitivo do estudante</b> das atividades regulares do curso. <b>Estabelecendo-se um limite de tempo para casos de afastamento (trancamento).</b>
Evasão é a <b>desistência do estudante</b> em dar continuidade aos seus estudos/ <b>abandono/ não conclusão.</b>
Me parece que <b>dois níveis são os mais importantes para a UFFS: evasão de curso e evasão da instituição.</b> Olhando para o curso, evasão é a <b>ausência de vínculo com o curso</b> . Assim, mesmo que o estudante vá para outro curso da instituição ele evadiu do curso. Isso é importante porque muitos estudantes ingressam pela segunda opção do SISU, já pensando em "migrar" para outro curso. Portanto, há cursos que já teriam uma possibilidade maior já na entrada de sofrer evasão. A outra questão é a evasão da instituição.
Aquele que <b>se desliga ou abandona a Universidade sem concluir nenhum curso</b> . Acredito que adotar o conceito do MEC sobre evasão é o caminho mais fácil e objetivo para padronização e para fazer análises estatísticas e/ou comparativas futuras.
<b>Abandono</b> por parte do educando dos objetivos pessoais e institucionais norteados por fatores pessoais, externos, econômicos/políticos ou psicológicos.

Quadro 22 – Definições de evasão na opinião dos participantes da formação.

(conclusão)

<b>ESCREVA BREVEMENTE O QUE É EVASÃO ESTUDANTIL PARA VOCÊ.</b>
<b>Abandono do curso em qualquer fase.</b> Porém, nas iniciais o aluno possa estar se ajustando a suas escolhas profissionais, quando evade na segunda metade dificilmente segue os estudos.
Prefiro pensar a <b>evasão do curso</b> , situação na qual o estudante, de alguma forma, <b>não conclui o curso</b> , seja por cancelamento de matrícula ou por outros motivos. Acho que <b>pensar a evasão por curso pode ajudar mais no combate a esse fenômeno</b> , mas é só uma percepção de quem não estuda a temática
O <b>completo abandono do sistema</b> pelo estudante.
Evasão é o processo em que o estudante <b>deixa de desenvolver as atividades dentro da universidade</b> . A evasão <b>pode ser permanente ou temporária</b> , em detrimento às necessidades cotidianas.
Quando ocorre o <b>rompimento de vínculo do estudante com a instituição</b> e incide na forma com a instituição classifica seus resultados. A evasão do ponto de vista do estudante pode ter diferentes sentidos que numa abordagem de totalidade podem ser objetivos e também subjetivos...
<b>Turma</b>

Fonte: Elaborado pela autora – grifos da autora (2022).

Observou-se que os termos “abandono” e “desistência” foram os mais destacados nas respostas. Algumas expressões como “saída”, “rompimento de vínculo”, “desligamento” “não conclusão” também foram demarcados com uma frequência significativa. Várias respostas também avançaram na descrição de situações ou causas que podem ser associadas à evasão e na defesa de pontos de vista que precisavam ser considerados nas discussões do conceito de evasão da UFFS, a exemplo da passagem “...quando o acadêmico ingressa em um curso de graduação, num determinado turno e *campus* e (...) NÃO cola grau no tripé (curso, turno e *campus*)”. O trecho “o estudante quer estudar e, de alguma forma contra a sua vontade, ele tem que parar” mostra que, apesar de haver uma decisão, muitas vezes ela é circunstancial/situacional e não propriamente uma decisão racional, pautada em mudança de objetivos de vida.

Algumas confusões de conceitos também foram manifestadas nas respostas. Por exemplo, a expressão “qualquer evento que interrompa o andamento regular da formação, impedindo que a proposta inicial de formação em determinado curso e período” [se concretize], não pode ser considerada como definição de evasão porque ignora o direito do estudante trancar o curso pelo período de até quatro semestres e retornar para concluir, sem que haja quebra de vínculo (inativação da matrícula). Essa contribuição foi importante para aclarar a diferença entre os conceitos de evasão e de retenção curricular, que embora podem ser objeto de intervenção por meio de ações interligadas, não são a mesma coisa. Contudo, ao introduzir a categoria de evasão “turma” na abordagem, a retenção por trancamento de matrícula também passa a receber atenção como uma tipologia de evasão.

Outro aspecto que precisa ser explicado é sobre o abandono parcial das atividades curriculares “...(abandono de componentes curriculares em andamento que vai aumentar o tempo de formação e desestimular a conclusão do curso)”. Nesses casos a quebra de vínculo não se configura, então, apesar dessas questões serem importantes para a abordagem da prevenção da evasão, pois são indicativos de que o percurso acadêmico está sendo tortuoso para o estudante, não podem ser entendidas como sinônimo de evasão. O abandono total por cancelamento da matrícula, por sua vez, é a concretização da quebra do vínculo, caso o estudante não renovar a matrícula ao final do semestre (o que pode estar ou não associado à frequência às aulas). Além disso, outra observação foi que “a evasão deve ser olhada já na primeira fase, pois a evasão total acontece com a intensificação da primeira fase”. A contribuição desse trecho lança o olhar para o público prioritário na definição das estratégias e das ações de combate à evasão que precisam ser desenvolvidas.

O olhar para as categorias de evasão imbrincadas no conceito também esteve presente nas respostas “...mesmo que o estudante vá para outro curso da instituição, ele evadiu do curso”. Do mesmo modo, um comportamento dos estudantes, associado ao perfil dos cursos, também foi manifestado “...muitos estudantes ingressam (...) já pensando em “migrar” para outro curso. Portanto, há cursos que já teriam uma possibilidade maior já na entrada de sofrer evasão”. No trecho “adotar o conceito do MEC (...) é o caminho mais fácil e objetivo para padronização e para fazer análises estatísticas e/ou comparativas futuras” é perceptível também a preocupação com os indicadores e análises que precisam ser realizadas para o diagnóstico e o acompanhamento da evolução dos índices de evasão na UFFS.

Ao serem questionados sobre a importância de ter um conceito institucional para a evasão na UFFS, 85,42% dos participantes responderam “sim”, 8,33% responderam “talvez” e 6,25% responderam “não”. A necessidade de construção do conceito, portanto, foi validada pelos participantes da formação.

Acerca das categorias de evasão (turma, curso, instituição, sistema), foi perguntado “qual (ou quais) categorias você considera mais importante(s) para a análise da evasão na UFFS e por quê?”. A tabulação dos resultados com a distribuição das categorias elencadas foi realizada considerando a frequência das respostas descritivas, conforme consta na tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição das respostas sobre as categorias de evasão.

<b>CATEGORIA DE ANÁLISE DA EVASÃO</b>	<b>N.</b>
Apenas curso	13
Apenas instituição	12
Apenas sistema	2
Apenas turma	2
Curso e instituição	13
Sistema e turma	1
Turma, curso, instituição e sistema	3
Turma, curso e instituição	1
Curso e turma	1
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

As categorias “curso” e “instituição” foram as que sobressaíram nas respostas, de forma isolada ou em conjunto. As justificativas apresentadas nas respostas estão elencadas no quadro 23.

Quadro 23 – Justificativas para a escolha das categorias de análise da evasão na UFFS.

A que mais interessa é a institucional, considerando que com o SISU muitos ingressam em um curso considerando transferir-se assim que possível.
1) Sistema - Afastamento dos estudos 2) As demais considero como reestruturação do aluno (a busca por um curso ou local que ele se adapte)
Curso e instituição, que são as mais efetivas, no meu ponto de vista.
Todas são importantes, mas a evasão por curso parece a principal, pois a partir dele deve-se olhar atentamente as causas, a viabilidade do curso ou de seu PPC.
Curso e instituição... turma não vejo necessidade pois o curso continua... sistema acho que não cabe a nós...
Das categorias seria: TURMA, CURSO em primeiro momento, no futuro cabe analisar da instituição, para que políticas da UFFS sejam aperfeiçoadas
O institucional, pois afeta nosso quantitativo de estudantes, a evasão interna causa apenas transtornos burocráticos e demora na formação.
Instituição. Pois, estamos em um GT sobre a UFFS, não sobre o curso.
Para o curso é importante a evasão do curso e para a instituição UFFS a evasão da instituição
Curso. Permite ações específicas.
As quatro são importantes, depende da instância decisória da instituição. Para as coordenações de curso, obviamente, importa mais as evasões de curso de turma, embora deva prestar atenção nas demais também.
Evasão do curso e da instituição, porque com esses dois índices conseguiremos pensar propostas para que o estudante continue na instituição.
De todas as 4 elencadas, considero a mais importante o curso, pois ele é o objetivo final do estudante na instituição. Se não há identificação e/ou uma motivação muito forte para concluí-lo, a evasão será o destino. Este entendimento abre margens para outras reflexões, que, esperamos alcançar logo.
Curso, porque possuem especificidades que precisam ser discutidas, olhadas e analisadas para melhor ação.
Trancamento do curso: Esse conceito para mim é EVASÃO, pois, em praticamente 100% dos trancamentos o aluno não retorna. Se não consideramos este aluno como evasão nossos dados serão maravilhosos. Muitas vezes este aluno na prática está desistindo, mas sabe se trancar o curso poderá voltar sem qualquer problema.
Para mim, as mais importantes são de turma e de sistema, conforme respondido na pergunta anterior
Creio que dois se destacam para a nossa realidade de UFFS: 1- O conceito de Curso e o Conceito de Instituição. O conceito de Sistema, por vezes, é condicionado pelo processo de relação entre as condições objetivas para o Estudo, correlacionado ao mundo do trabalho.
"Instituição" para simplificar o processo de análise
Institucional - pois nortearia políticas e ações futuras da UFFS no tocante a redução efetiva da Evasão, não só como problema nacional atual mas, com problema latente na UFFS desde 2012, onde já haviam reunião para discussão do problema de Evasão na UFFS.
Os cursos que tenham maior número de evasão.
Curso e turma - acho muito importante análises micro
Dentro da instituição, é importante ter o panorama do que ocorre nos cursos para termos o panorama dos recursos de pessoal e financeiro que é necessário demandar para cada cursos; também é necessário ter o olhar em termos da instituição como um todo para avaliar o quanto a instituição faz ou não para a sociedade.
Curso, pois é onde a ausência do estudante fica mais evidente, ainda mais em cursos ditos "menos concorridos" quando comparados aos cursos mais procurados.
Instituição. Porque aceitar o conceito de evasão a partir do interesse institucional desconsidera as dimensões da função social da educação superior, superficialmente se abre pra discutir os conceitos e as metodologias de inclusão e da educação crítica. Uma possível neutralidade da análise não aprofunda sobre as dimensões dos fatores e das variáveis que podem ou não estar sobre o controle no processo de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).



Ao analisar as justificativas apresentadas observou-se, mais uma vez, a complexidade imersa no conceito e a necessidade de aclarar a diferenciação entre o que é o conceito propriamente dito e quais são, ou, o que são, as categorias de evasão, ou tipologias de evasão. Dentre os respondentes que compreenderam essa diferenciação, é notório que a preocupação esteve relacionada com a tomada de decisões. Esse aspecto é muito positivo, pois vai ao encontro dos propósitos do projeto e da construção da política institucional de prevenção à evasão, que foi demandada desde o início dos diálogos com os gestores. Nessa perspectiva de tomada de decisões, observou-se que o olhar se estendeu para os espaços nos quais a instituição consegue manter um nível de controle dos fatores relacionados à evasão e tecer suas estratégias de atuação diante do problema.

Por outro lado, algumas respostas também mostraram a necessidade de levar mais informações para as bases, pois como ainda não havia a definição do conceito de evasão da UFFS e seus desdobramentos, é preciso consolidar o entendimento das situações de matrícula que são consideradas evasão e aquelas que não são evasão, a exemplo do trancamento de matrícula. Isso demonstrou que as discussões levantadas durante as reuniões da comissão e dos GTs, nos diálogos de preparação dos dados e na elaboração da apresentação proferida na ocasião da formação estavam alinhados com a realidade institucional. Nesse sentido, algumas questões presentes nas respostas já foram esclarecidas no decorrer da reunião, pois constavam na sequência do material utilizado na condução da formação e podem ser consultadas nos filtros disponíveis no banco de dados do Power BI®.

Na reunião de 26 de maio, as respostas foram apresentadas aos especialistas convidados e postas em discussão para elucidar possíveis dúvidas acerca do conceito e da sua aplicabilidade institucional. Acerca da abordagem da evasão a partir do curso, haviam algumas divergências de entendimento entre os membros da comissão que precisavam ser consensualizadas, pois há cursos com oferta em vários *campi* e cursos com ofertas em turnos diferentes no mesmo *campus*. Para efeitos de análise interna os cursos ofertados no mesmo *campus* em mais de um curso possuem, cada qual o seu próprio código, contudo, para o CES é utilizado o código de identificação do Cadastro no sistema E-MEC, que unifica os dados na mesma base.

Nesse sentido, ao adotar o conceito do MEC como ponto de partida, seria importante elucidar qual o *locus* de análise por curso. Tanto nas respostas quanto nas interações com os GTs, especialmente do *Campus* Chapecó, que possui cursos com essa particularidade, constatou-se que a abordagem precisava considerar os cursos conforme a oferta por turno, pois o aspecto “turno de oferta” é uma categoria importante para análise e a migração de turno é um comportamento que as coordenações desses cursos procuram mapear. Uma preocupação dos

especialistas nesse contexto foi sobre a apresentação dos dados/índices de evasão da UFFS, pois presumiu-se que ao separar os turnos de oferta os dados sofreriam alteração. Contudo, observou-se que na perspectiva do curso/turno de origem essa saída não poderia ser ignorada e no curso/turno de destino ela se configura como um novo ingresso, mesmo que seja realizado por transferência interna, pois o número da matrícula do estudante muda no SGA.

Outro aspecto importante destacado na reunião foi sobre os indicadores que precisam ser observados para o monitoramento da evasão. Esse diálogo foi estimulado a partir das perspectivas de análise e das categorias de evasão a serem adotadas na UFFS, uma vez que essas categorias também direcionam para a necessidade de estabelecer as formas de cálculo para a mensuração dos índices de evasão e os parâmetros de apresentação e monitoramento desses índices.

Sobre o conceito de evasão da UFFS, nas reuniões da comissão, após longas conversas entre os especialistas, foi estabelecida a seguinte definição: **evasão é a saída definitiva do curso de origem por *status* final de matrícula diverso de concluinte ou equivalente**. Portanto, a definição de evasão parte do curso de origem, e os *status* de matrícula que configuram evasão são aqueles que denotam quebra de vínculo, ou seja, saída definitiva, ou situação de matrícula irreversível. Cabe explicar que a nomenclatura *status* de matrícula, adotado no conceito, equivale ao termo situação de matrícula, presente no regulamento da graduação da UFFS.

O conceito de evasão é institucional, o que podem ser diferenciadas, de acordo com as perspectivas de análise, são as categorias de evasão imersas no conceito. Portanto, para fins de compreensão do que é considerado evasão, nesses termos, e o que não é considerado evasão, foram apresentados os *status* de matrícula, conforme consta no SGA, com a identificação daqueles que não são considerados evasão (vínculo ativo): matrícula ativa, matrícula trancada e mobilidade; aqueles que são considerados evasão (saída definitiva sem concluir): matrícula cancelada, aluno(a) desistente, aluno(a) jubilado(a), transferência interna/externa; e aqueles que são considerados conclusão de curso: aluno(a) graduado(a) e aluno(a) formando(a).

Acerca do curso de origem foram consideradas diferentes ofertas em um mesmo *campus* como unidades/cursos diferentes. Além de atender os apontamentos dos cursos, essa abordagem é importante para a análise da evasão a partir dos *status* de matrícula, pois mesmo que a migração seja para o mesmo curso ofertado em turno diferente, a matrícula do estudante muda e a unidade de análise estabelecida no conceito de evasão é a matrícula.

Sobre as categorias ou dimensões de análise, convencionou-se que seriam adotadas a Evasão de Curso – quando o estudante se desvincula do curso de origem, mesmo que para dar

continuidade aos estudos em outro curso da UFFS; e a Evasão da Instituição – quando há quebra do vínculo do estudante com a UFFS.

Essas informações foram apresentadas aos Coordenadores dos GTs em 13 de junho de 2022 para socialização junto aos GTs e incorporação de suas sugestões e ponderações, a partir do diálogo que já vinha sendo construído nesses espaços. Nessa reunião a necessidade de detalhamento do conceito e das categorias de análise foi reforçada pelos participantes, validando o trabalho produzido até então, o qual deu origem ao documento norteador da política institucional de prevenção à evasão. A estrutura sugerida do documento foi compartilhada por *e-mail* com todos os membros dos GTs e apresentada como diretriz inicial para o seu desenvolvimento de forma conjunta e dialogada. Nessa estrutura inicial foram estabelecidos capítulos para tratar das diretrizes e objetivos, dos conceitos, dos indicadores e formas de cálculo, das estratégias e ações de intervenção e das competências e responsabilidades. Com a reformulação do regulamento da graduação em andamento, após essas definições, a elaboração da minuta da política foi suspensa e a comissão direcionou seu enfoque para a condução das demais etapas do plano de ação.

#### **4.3.3 Condução do plano de ação junto aos estudantes de graduação da UFFS**

Uma questão que ainda precisa de atenção em nível institucional é que apenas os estudantes desistentes, ou seja, aqueles que solicitaram formalmente o desligamento da instituição informam no SGA as causas que os levaram a tomar essa decisão e o índice de estudantes cujo abandono só é constatado mediante o cancelamento da matrícula ainda está fora do controle da gestão acadêmica (REIS, 2019; VIDY, 2020). Como as matrículas canceladas correspondiam a 69,96% do percentual de alunos evadidos até o final do ano de 2019, é possível deduzir que as reais causas que levam os estudantes a evadir da UFFS ainda não são conhecidas em profundidade devido à carência de dados e informações (VIDY, 2020).

Além disso, o formulário de justificativa para a evasão preenchido pelos estudantes desistentes no momento de sua desvinculação da UFFS é um instrumento de monitoramento das causas da evasão limitado, pois além de ser de preenchimento mecânico, apresentando um número restrito de opções pré-definidas, peca ao focar prioritariamente em aspectos ligados a questões pessoais e externas à instituição, deixando pouco espaço para o detalhamento de outras opções que não sejam aquelas já apresentadas (REIS, 2019). Conforme a autora, com isso “a UFFS perde a oportunidade de identificar as causas ligadas ao contexto institucional, sobre as

quais ela tem autonomia para atuar, e de fazer uma autocrítica sobre a sua parcela de colaboração para esse fenômeno” (REIS, 2019, p. 133).

Ao não realizar uma abordagem interventiva nesse momento, a UFFS deixa de adotar medidas que podem contribuir para evitar que a evasão ocorra, sem contar que ao criar espaços de diálogo, é possível deduzir que estudantes que não formalizaram o pedido de desistência também teriam a oportunidade de encontrar guarida na instituição. Nesse aspecto, ao conceder a palavra aos estudantes evadidos do *Campus* Erechim, Reis (2019, p. 197) constatou que “o baixo percentual de respondentes (13%) que informou ter conversado com algum/a servidor/a do *Campus* (docente, técnico/a ou coordenador/a) antes de decidir por evadir sinaliza para uma falha no processo de comunicação da instituição com o seu corpo discente”. Não foi possível identificar na pesquisa se a família esteve presente e se a opinião dos familiares foi determinante nesse momento, mas a autora observou que “esses/as estudantes não buscaram na instituição um apoio, um aconselhamento ou uma orientação quando estiveram na iminência da evasão” (REIS, 2019, p. 197).

A interrogação que surge nesse contexto é: aqueles que não o fizeram teriam procurado ajuda se tivessem a seu dispor um setor/serviço de referência no *campus* onde pudessem conversar sobre a sua decisão? Outra questão que emerge é: se eles soubessem onde pedir ajuda, teriam procurado por iniciativa própria ou a iniciativa teria que partir da instituição? Não é possível responder essas perguntas sem que a UFFS se mobilize no desenvolvimento e na divulgação de ações e estratégias voltadas a essa finalidade.

A etapa de diagnóstico das causas da evasão na UFFS foi inicialmente pensada para ocorrer no âmbito de cada GT. Contudo, a preocupação com a guarda dos dados e preservação da identidade dos participantes, bem como a necessidade de engajamento do público-alvo estiveram presentes na pauta das reuniões desde o início desta etapa. Como também foi observado que os GTs precisavam de um tempo maior do que o inicialmente previsto para a sua organização e que o foco precisaria ser o planejamento das ações que seriam desenvolvidas ainda no primeiro semestre de 2022 (que já estava em curso), a comissão optou por centralizar a pesquisa para coleta de dados sobre as causas da evasão em um único banco de dados e adotou a veiculação de uma campanha de *marketing* institucional para a divulgação dessa ação.

Foram realizadas diversas reuniões de trabalho para estruturar o instrumento de coleta de dados, considerando o comportamento do fenômeno, já identificado na literatura, e suas implicações na vida dos estudantes. Dentre os cuidados adotados pela equipe estavam a formatação do questionário, para que não fosse longo e cansativo, considerando que os evadidos o responderiam voluntariamente, sem nenhum benefício em troca e, ainda teriam que revisitar

vivências e experiência que pudessem trazer memórias desagradáveis, interpretadas como um possível fracasso. A linguagem, portanto, precisava ser atrativa e acolhedora, assim como as cores e o impacto visual. As palavras-chaves escolhidas para a campanha foram abraços, acolhida e relacionamento e o material produzido pela DCS teve como referência a palheta de cores e a linguagem informal utilizada nos aplicativos de relacionamentos.

Considerando que o público-alvo seriam os ex-alunos evadidos, ou seja, aqueles que já saíram da UFFS, e/ou aqueles que saíram de algum curso da UFFS e migraram para outro, foram criados dois modelos de mensagem (*e-mail marketing*) no formato de imagem para ser enviada por *e-mail*.

Figura 6 – *E-mails marketing* da campanha para identificação das causas da evasão na UFFS.



Fonte: DCS/UFFS.

A escolha desse formato de envio foi pautada no fato de que muitos dos que saíram não seguem mais as redes sociais da UFFS e nem acessam o site da universidade, então o canal de comunicação com maior alcance direto seria o *e-mail* informado no registro acadêmico. As redes sociais foram utilizadas como uma forma acessória de divulgação e engajamento da comunidade universitária: docentes, TAEs e estudantes que pudessem acessar estudantes

evadidos em seus vínculos e relacionamentos pessoais e sociais, bem como para chamar a atenção dos estudantes que já evadiram de algum curso, anterior ao que estão cursando.

A estruturação dos elementos que compuseram o questionário foi elaborada pelos membros da comissão a partir das reuniões com os gestores dos diversos níveis da estrutura organizacional, acadêmica e administrativa, das reuniões de trabalho com os membros dos GTs e da observação da realidade institucional associada à prática funcional dos membros da comissão junto aos estudantes. Além disso, por definição da equipe, foi estabelecida uma listagem com as principais causas que influenciam na decisão de evadir dos estudantes. Com o apoio da autora desta tese, a definição foi subsidiada pelas causas e motivos de evasão apresentados na lista de fatores disponível no quadro 5 (MEC, 1996), nos antecedentes da permanência e da evasão, citados por Tontini e Walter (2014), categorizados no quadro 6, no painel de especialistas de Hoffmann (2016), apresentado no quadro 7 e nos fatores condicionantes da evasão, listados por Camelo Neto (2014).

A estrutura do questionário e o formato de divulgação da campanha foram apresentados aos membros dos GTs de gestão da evasão em uma reunião ampliada, realizada em 02 de agosto de 2022. Além da coleta de informações sobre as causas da evasão, um dos enfoques da campanha de *marketing* foi apresentar a possibilidade de retorno. A importância de mostrar essa possibilidade foi manifestada nas reuniões, sustentada na necessidade de fortalecimento dos processos de ingresso nos cursos e também de valorização dos esforços já realizados por esses estudantes, uma vez que eles já conhecem a dinâmica da instituição e também possuem disciplinas cursadas que oportunamente poderão ser aproveitadas em um novo ingresso. Outrossim, a comissão considerou importante demonstrar que, apesar deles terem ido embora, a UFFS ainda se importa com eles e que a experiência vivida pode auxiliar na melhoria de processos, de atendimento e na busca de soluções que podem ajudar a reduzir a evasão.

Portanto, o visual do formulário, também foi trabalhado para não evidenciar que seria apenas mais uma pesquisa acadêmica, mas um espaço de fala, de escuta e de interação. Nesse sentido, também foi disponibilizado no formulário um *link* para preenchimento de um cadastro de interesse em receber informações sobre editais de processos seletivos futuros e um número de contato institucional para interação com a comissão. Todas as mensagens enviadas para esse canal foram respondidas com atenção por esta pesquisadora e, dentre os contatos realizados, observou-se a busca por informações sobre outros cursos de interesse, sobre as possibilidades de reingresso e orientações sobre a situação da matrícula.

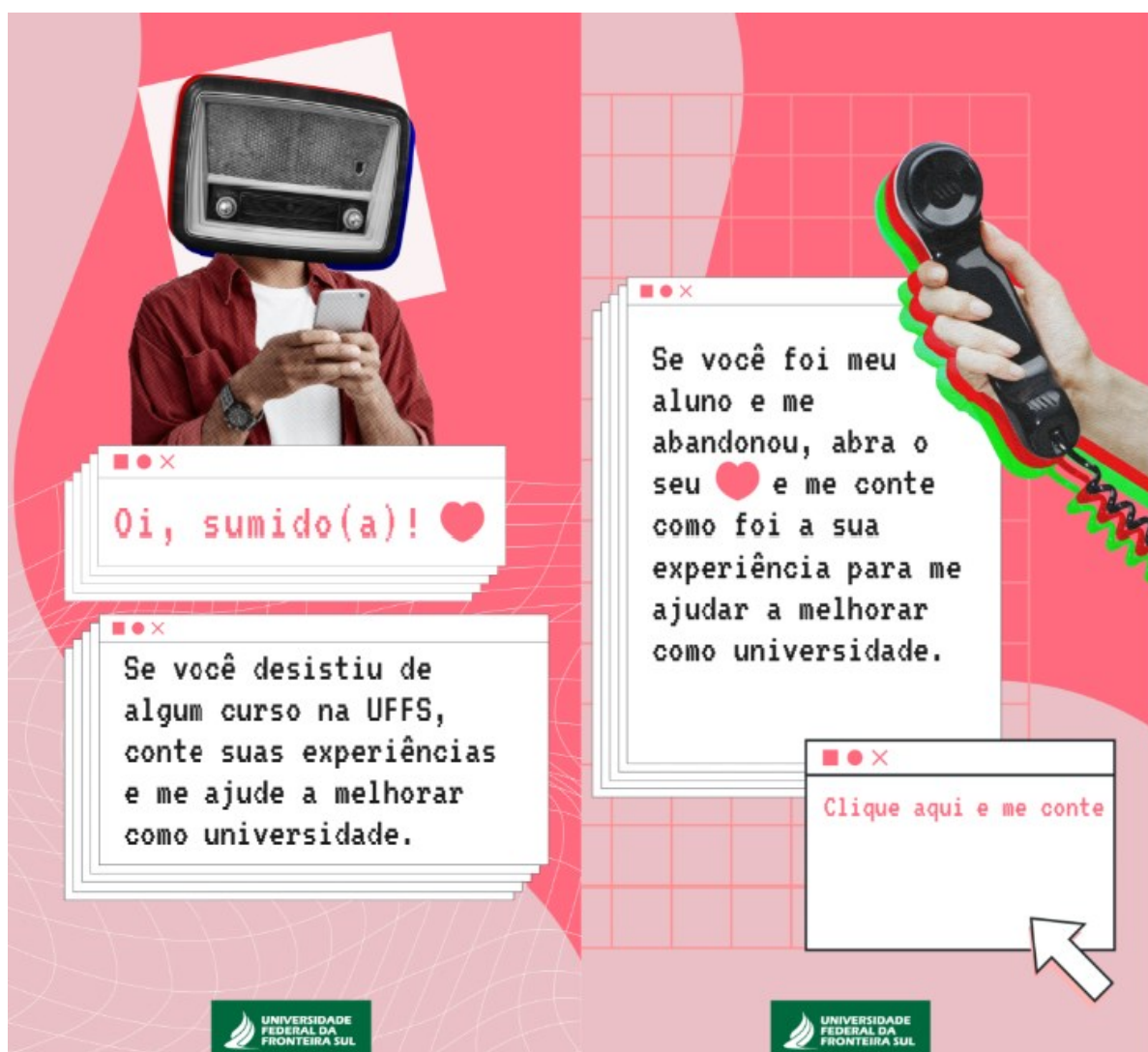
Nos casos que houve a busca por orientações sobre a situação da matrícula, constatou-se que os estudantes não sabiam que seu vínculo não estava mais ativo, mas que essa alteração

era recente (julho de 2022), em função da revogação das medidas administrativas adotadas pela universidade durante o período da pandemia. Como a revogação ocorreu durante o semestre em curso, eles foram orientados a pedir reconsideração do cancelamento da matrícula junto à Coordenação do Curso, para posterior análise da PROGRAD e revogação da quebra do vínculo.

O lançamento da campanha no site da UFFS ocorreu em 05 de agosto de 2022 e, nesta data, também foram enviados os *e-mails* para os 13.885 estudantes evadidos. Dentre os *e-mails* enviados, cerca de 500 mensagens retornaram/não foram entregues ao destinatário.

A divulgação nas redes sociais ocorreu semanalmente, às sextas-feiras no formato de *stories* publicados nas páginas institucionais de todos os *campi*. A última publicação nas redes sociais ocorreu em 26 de agosto e o encerramento da divulgação no site foi em 30 de agosto de 2022.

Figura 7 – Imagens usadas para divulgação da campanha nas redes sociais.



Fonte: DCS/UFFS.

Ao final da campanha foram obtidas 691 respostas válidas. Alguns resultados preliminares sobre as causas da evasão foram divulgados pela autora desta tese no Seminário Evasão estudantil: como podemos enfrentar?<sup>15</sup>, realizado em 31 de agosto de 2022.

Para o seminário foram convidados gestores e especialistas de outras IFES que atuam em projetos renomados sobre o tema, os quais culminaram no desenvolvimento de plataformas de gestão da evasão, como o INTEGRA UFSM<sup>16</sup> e o Sistema Integrado de Suporte Acadêmico (SISSA)<sup>17</sup>, coordenado pelo Centro de Excelência em Inteligência Artificial (CEIA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Na programação do evento também houve a apresentação das ações do Projeto estratégico para redução da evasão nos cursos de graduação da UFFS, realizadas no período.

Cabe destacar que esse evento teve um direcionamento mais específico, voltado para a ação, enquanto foco do seminário anterior, realizado em 2021, esteve voltado para a sensibilização. Foram convidados para participar todos os docentes e TAEs, especialmente, os membros dos GTs de gestão da evasão, os gestores acadêmicos, os coordenadores de curso, o gestor da área de tecnologia da informação e a gestão central da instituição.

As ferramentas tecnológicas apresentadas despertaram o interesse dos gestores da UFFS em adotá-las na instituição, de modo que foi possível a partir do evento, avançar no diálogo com a equipe do projeto para buscar a implantação da metodologia de trabalho da Rede de Apoio ao Sucesso Acadêmico (Rede ASA), gestora da plataforma SISSA, na UFFS.

Dentre os principais motivos de evasão apontados pelos participantes da campanha, foi estabelecido para apresentação no evento um recorte das causas que apresentaram 50 respostas ou mais no formulário, conforme detalhado na tabela 3.

---

<sup>15</sup> Link da transmissão: <https://www.youtube.com/watch?v=Uza5VT5jOOs>

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/cpd/ufsm-integra/>

<sup>17</sup> Disponível em: <https://sissa.ufg.br/>



Tabela 3 – Principais motivos/causas de evasão dos estudantes de graduação da UFFS.

<b>MOTIVOS/CAUSAS DA EVASÃO NA UFFS</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>
Não consegui conciliar horário de trabalho e estudo	248	36,26%
Tive dificuldades Financeiras	196	28,65%
Não consegui frequentar as aulas	168	24,56%
Tive problemas pessoais ou familiares	166	24,27%
Não consegui organizar meu tempo para o estudo	115	16,81%
Não me identifiquei com o curso	109	15,94%
Não consegui realizar as atividades solicitadas pelos professores	107	15,64%
O curso não era a minha primeira opção de escolha	93	13,60%
A forma como os professores ensinava não era atrativa/compreensível	87	12,72%
O curso não atendeu minhas expectativas	83	12,13%
Minha família não me apoiava financeiramente	70	10,23%
Tive problemas de saúde	68	9,94%
Não obtive notas satisfatórias	65	9,50%
Tive dificuldades de aprendizagem	63	9,21%
Não consegui auxílios financeiros ou bolsa de estágio/monitoria	57	8,33%
Fiquei com pré-requisitos pendentes e não consegui progredir no curso como gostaria	56	8,19%
O custo de vida na cidade do <i>campus</i> era muito elevado	56	8,19%
Precisei me dedicar aos filhos	55	8,04%
Reprovei várias vezes na mesma disciplina	53	7,75%
Tive problemas de relacionamento com professores	52	7,60%
Consegui emprego e me estabeleci em outra área	51	7,46%
Optei por um curso com aulas em Ead	50	7,31%

Fonte: Dados da Comissão de estudos e definição de estratégias para a redução da evasão na UFFS.

Essas informações são parciais, uma vez que o questionário apresentou uma relação de mais de 60 motivos e causas de evasão que poderiam ser assinalados pelos respondentes (disponíveis no Apêndice D), os quais tiveram como enfoque principal os fatores internos ou controláveis pela gestão universitária, e também perguntas abertas para que eles pudessem indicar outras causas não listadas, contar sua experiência pessoal e apresentar sugestões de medidas que, caso a universidade tivesse adotado, poderiam ter evitado o abandono do curso, da instituição e até dos estudos.

Após o seminário, a coleta de dados foi encerrada e os resultados obtidos na campanha foram compartilhados em seu inteiro teor (resguardadas as informações de contato) com os membros da comissão para que em conjunto fossem construídas estratégias de tratamento das informações, visando subsidiar a tomada de decisões e resguardar dados sensíveis e informações pessoais que pudessem identificar ou expor de alguma forma os respondentes. Ao

concluir o tratamento dos dados, a comissão pretende apresentar relatório consolidado, a ser incorporado no relatório de autoavaliação institucional, produzido anualmente pela CPA.

Considerando as categorias elencadas, essa análise preliminar permitiu observar que as variáveis associadas a questões da vida pessoal, ou fatores pessoais, como vulnerabilidade social, ser trabalhador estudante, dificuldade de gestão do tempo, problemas de adaptação a vida universitária e não identificação com o curso foram indicadas como os principais motivos de evasão entre os informantes. No entanto, também chama a atenção que diversas questões acadêmicas foram apontadas em larga escala, como reprovações, dificuldades de aprendizagem, retenção em função de pré-requisitos e problemas de relacionamento com professores.

Os resultados obtidos reafirmaram as considerações de Hoffmann (2017) sobre a ordem de importância dos fatores causadores de evasão apontada pelos especialistas, trazendo os aspectos pessoais e motivacionais em primeira instância, seguidos pelas causas relacionadas ao desempenho acadêmico e as causas acadêmicas relacionadas ao curso e à instituição. As variáveis observadas nos resultados do modelo preditivo aplicado na UFFS também revelam que os índices de aprovação e o desempenho acadêmico são significativos para a redução das chances de evasão.

Além de ter despontado entre as causas listadas na coleta de dados, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho foi o aspecto mais representativo em praticamente todas as pesquisas anteriores realizadas na UFFS. Orłowski (2018), por exemplo, constatou que essa foi a maior causa de afastamentos entre os alunos do *Campus* Chapecó que responderam a sua pesquisa, seguida pela falta de afinidade com o curso, questões familiares e dificuldades financeiras (que também remete à necessidade de trabalho remunerado). Consequentemente, um percentual significativo da sua amostra também apontou a incompatibilidade de horário de trabalho e do curso associada à falta de tempo para estudar fora da instituição entre as maiores dificuldades enfrentadas para frequentar as aulas e permanecer no curso.

O questionário aplicado por Reis (2019) no *Campus* Erechim também abordou a dificuldade para conciliar trabalho e estudo e/ou o pouco tempo para dedicar aos estudos fora da sala de aula e constatou que essa motivação teve impacto na decisão pela evasão, especialmente quando associada a outros fatores de ordem pessoal como a responsabilidade pelo sustento da família, dificuldades financeiras e, consequentemente, a necessidade de priorizar a atividade laboral em relação aos estudos. Reis (2019, p. 187) percebeu que esse aspecto não foi apontado como a única motivação para a evasão, sendo associado “a fatores institucionais como metodologias de ensino, matriz curricular do curso, dificuldade de diálogo com a coordenação do curso e/ou gestão do *campus*, horário das aulas, apoio pedagógico e

psicológico insuficientes, entre outros”. Essas percepções reforçam o questionamento de Orłowski (2018, p. 78) sobre a adoção de medidas internas de enfrentamento dessa realidade: “a necessidade de conciliar trabalho e estudos não deveria ser prevista pelas instituições de ensino, nesse caso a UFFS, e contempladas com medidas especiais que facilitassem a conclusão desse ciclo universitário?”.

Avançando nesse sentido, Fassina (2018) pesquisou a influência da conciliação entre estudo e trabalho na permanência dos alunos do *Campus* Chapecó como um possível fator determinante da evasão e descobriu que “a maioria dos estudantes que trabalha estão nessa situação de modo a permitir condições de concluírem suas graduações” (FASSINA, 2018, p. 77). A aplicação dos conhecimentos dos cursos nas atividades profissionais dos estudantes é restrita, pois a maioria deles atua em áreas diversas da área de formação e a necessidade de trabalhar muitas vezes os impossibilita de participar de atividades acadêmicas em turnos diferentes dos das aulas, prejudicando sua integração com o meio acadêmico. Mais uma vez as questões agravantes são a incompatibilidade de horários associada à falta de tempo para dedicação aos estudos. No entanto, é notório que parte significativa deles, cerca de dois terços, considera que “o desgaste pelo esforço de trabalhar e estudar são válidos para o seu futuro, indicando que dificilmente abandonarão o curso mesmo que levem mais tempo para integralização”, o que denota que o trabalho pode também conter elementos para permanência no ensino superior (FASSINA, 2018, p. 79).

Na opinião de Kroth (2020), a associação entre dificuldades financeiras e evasão pode indicar que o PNAES não esteja sendo suficiente para atender as necessidades de alguns estudantes de mais baixa renda, em virtude do orçamento ser limitado. Isso leva os estudantes vulneráveis a buscar outras alternativas para assegurar sua subsistência durante o período de permanência no *campus* (RADAELI, 2013; SCHER, 2017; BACK, 2017; REIS, 2019).

Essa condição limita a vivência universitária ao contexto da sala de aula, dificultando a participação em atividades extraclasse (REIS, 2019). Portanto, essa é uma questão que precisa ser considerada no planejamento de ações complementares ao programa de concessão de auxílios, as quais também estão previstas no PNAES e nas políticas de permanência. Acerca dessas ações complementares, Kroth (2020) destaca a importância de ações de acompanhamento psicopedagógico, como monitorias, aulas de reforço e grupos focais, entre outras.

Ao relacionar esses dados parciais disponibilizados pela comissão com as questões levantadas pelos gestores e membros dos GTs também foi constatada convergência entre as causas apontadas. Isso mostra que a UFFS já conseguiu fazer um movimento exitoso na

identificação das principais causas de evasão de seus estudantes e, com essas fontes de informação, está no caminho para o desenvolvimento de estratégias voltadas ao enfrentamento do problema. Cabe ressaltar que dentre os fatores apresentados existem vários aspectos sobre os quais a instituição não tem jurisdição. Contudo, as questões acadêmicas como acolhimento dos ingressantes, atividades de adaptação à vida acadêmica, organização de rotinas de estudo, adequação de atividades, capacitação docente no campo da didática, acompanhamento pedagógico, concessão de bolsas e/ou auxílios financeiros, flexibilização dos currículos, acompanhamento dos estudantes com reprovações, entre outras, podem exercer impacto significativo no controle da evasão.

Em relação às reprovações, a pesquisa de Scher (2017), junto aos estudantes atendidos pelo Programa de Auxílios Socioeconômicos do *Campus Realeza*, apontou que a taxa de retenção curricular é alta, atingindo cerca de 56% das matrículas ativas no momento da análise. Além disso, “mais da metade dos estudantes que evadiram já vinham apresentando histórico de reprovações, sobre o qual a instituição poderia ter atuado de maneira mais incisiva de modo a reduzir ou evitar as possíveis evasões decorrentes das dificuldades acadêmicas de aprendizagem” (SCHER, 2017, p. 123).

Do mesmo modo, a intervenção institucional precisa considerar alguns momentos estratégicos, a exemplo das fases em que o abandono é mais frequente. Os dados sobre o tempo de permanência dos estudantes evadidos no campus, obtidos junto à comissão e apresentados na tabela 4, confirmam os achados das pesquisas e documentos institucionais que apresentam os primeiros semestres como decisivos para a permanência ou para o abandono (TINTO, 1998; SILVA, 2013; RIBAS; COSTA, 2019; UFFS, 2017; 2019b).

Tabela 4 – Tempo de permanência no campus.

<b>MOMENTO DA SAÍDA</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Saíram no mesmo ano	208
Saíram no ano seguinte	212
Saíram entre 2 e 3 anos após o ingresso	127
Saíram entre 4 e 5 anos após o ingresso	63
Saíram entre 3 e 4 anos após o ingresso	38
Saíram entre 5 e 6 anos após o ingresso	14
Saíram entre 7 e 8 anos após o ingresso	18
Saíram entre 8 e 9 anos após o ingresso	4
Saíram entre 9 e 10 anos após o ingresso	3
Saíram entre 10 e 11 anos após o ingresso	1
Saíram entre 11 e 12 anos após o ingresso	1
<b>Número de respostas</b>	<b>691</b>

Fonte: Dados da Comissão de estudos e definição de estratégias para a redução da evasão na UFFS.

Os dados em questão fazem referência ao momento da saída percebido pelo respondente, não ao momento que a instituição identificou a evasão (ao final do semestre de referência, quando ocorre a atualização dos dados no sistema).

Para evitar que o abandono continue ocorrendo nos moldes identificados junto aos evadidos e no modelo de predição da evasão aplicado nos dados socioeconômicos e acadêmicos dos estudantes, a atuação sobre os fatores que estão ao alcance da universidade é fundamental. Esse trabalho faz parte do movimento institucional, provocado no âmbito das etapas do projeto estratégico de redução da evasão nos cursos de graduação da UFFS, nas frentes de atuação conduzidas nos *campi*, pelos GTs de gestão da evasão, em parceria com as Coordenações Acadêmicas, Coordenações de Curso e serviços de apoio acadêmico. Outrossim, algumas ações também são pensadas de forma articulada entre os setores administrativos da PROGRAD e os *campi*, de modo que o alcance possa ser institucional.

Uma dessas ações, realizada semestralmente pela DRA é o envio de *e-mail* a todos os estudantes com vínculo ativo orientando sobre as datas para pedir o destrancamento de matrícula e para os pedidos de rematrícula, conforme o calendário acadêmico. Cabe destacar que no primeiro semestre de 2022 esse movimento ganhou proporções maiores em função da revogação das medidas administrativas adotadas pela Resolução nº 77/CONSUNI/2021 (UFFS, 2021d), pela Resolução nº 100/CONSUNI/UFFS/2022, de 28 de junho de 2022 (UFFS, 2022c). Com a revogação do Protocolo de Biossegurança e das diretrizes institucionais para a execução do Plano Institucional das Atividades Acadêmicas e Administrativas no período de emergência de saúde, frente à pandemia da Covid-19, os estudantes que não estavam matriculados em disciplinas por não terem feito a rematrícula para o semestre corrente, perderiam o seu vínculo com a instituição.

Na tentativa de evitar a ruptura de vínculo dos acadêmicos com a instituição, o Departamento de Controle Acadêmico (DCA) enviou *e-mail* a todos os estudantes com a mensagem intitulada: mantenha seu vínculo com a UFFS. Em paralelo os gestores acadêmicos e membros dos GTs de gestão da evasão também receberam uma listagem dos estudantes que não estavam vinculados a disciplinas no semestre para que pudessem entrar em contato por telefone, rede social ou *WhatsApp*. Foi estipulado prazo até 15 de junho para que os estudantes interessados em manter o vínculo solicitassem a inclusão extemporânea em algum CCR ou o trancamento da matrícula na SECAC do seu *campus*. Contudo, todos os pedidos de trancamento protocolados até a revogação da resolução foram aceitos e processados.

Na tabela a seguir são apresentados os quantitativos de alterações de matrículas realizadas entre o dia do envio dos *e-mails* até a data da revogação da Resolução nº 77/CONSUNI/2021.

Tabela 5 – Alterações de situação de matrícula realizadas no primeiro semestre de 2022.

ALTERAÇÃO DE SITUAÇÃO DE MATRÍCULAS	Cerro Largo	Chapecó	Erechim	Laranjeiras do Sul	Passo Fundo	Realeza	TOTAL
ALUNO(A) DESISTENTE	2	9	17	7	1	9	45
MATRÍCULA CANCELADA	216	746	313	287	0	154	1716
MATRÍCULA TRANCADA	25	116	59	36	0	23	259
<b>TOTAL</b>	<b>243</b>	<b>871</b>	<b>389</b>	<b>330</b>	<b>1</b>	<b>186</b>	<b>2020</b>

Fonte: Dados do SGA.

Cabe destacar que dentre os estudantes que não estavam cursando CCRs, alguns já estavam com a carga horária de disciplinas ofertadas no semestre completa, aguardando a oferta de CCRs do próximo semestre para dar seguimento aos estudos, outros estavam com pendências de pré-requisitos, de integralização de outras atividades ou em outra condição que justificasse o trancamento administrativo. Portanto, das alterações de matrículas ativas para matrículas trancadas, 143 foram trancamentos administrativos, ao passo que 116 resultaram de pedidos de trancamento protocolados na SECAC. Concluída essa etapa de processamento dos pedidos de trancamento, foram registrados os cancelamentos de matrículas, em um total de 1716 alterações dessa natureza.

Assim, os registros de cancelamento de matrículas, motivados pela não realização de rematrícula, que não eram atualizados desde o primeiro semestre de 2020 foram processados no SGA. Vale ressaltar que para um panorama definitivo do comportamento da evasão é necessário aguardar a conclusão do semestre, mediante a atualização completa dos dados, após o fechamento dos diários de classe, o encerramento das rematrículas para o segundo semestre de 2022 e o tratamento das informações de abandono por não renovação do vínculo.

Outro movimento institucional em evidência é a reestruturação do processo de ingresso, com o fortalecimento da estrutura voltada para essa finalidade. Nesse aspecto, foi criado o Departamento de Processos Seletivos dos Cursos de Graduação (DPSCG). Dentre as atribuições do DPSCG está a organização dos editais de seleção (regular e especial) para o ingresso de estudantes, organizar as campanhas de divulgação dos processos seletivos junto com a DCS, pensar estratégias de projeção e divulgação da universidade na sua região de

abrangência, entre outras medidas importantes para elevar a máxima ocupação das vagas nos cursos de graduação.

Com a estruturação desse departamento na DRA, estima-se que diversas iniciativas que já estão em desenvolvimento no âmbito dos *campi* para viabilizar a divulgação dos cursos e da UFFS junto as escolas de educação básica da região, estimular o contato dos estudantes do ensino médio e fundamental com a estrutura da universidade, em eventos e exposições como o UFFS de Portas Abertas, Feiras de Ciências e outros projetos de extensão e cultura com inserção na comunidade regional possam ser intensificadas. Alguns *campi* já constituíram comissões de recepção e acolhimento dos calouros para facilitar a integração dos ingressantes ao *campus*. Na DRA, os esforços se concentraram na divulgação do cadastro de interesse em receber informações sobre a abertura de processos seletivos, o qual contou também com o apoio da comissão e dos GTs de gestão da evasão, mediante a inclusão do *link* de cadastro no formulário da campanha de identificação das causas da evasão estudantil.

Outra contribuição da campanha de *marketing* foi o foco na orientação acerca da possibilidade de retorno dos evadidos por meio dos editais regulares e dos editais de transferências e retorno de aluno-abandono<sup>18</sup>. Nesse sentido, cabe relatar que os participantes que contataram a comissão pelo *e-mail* e pelo *WhatsApp* em sua maioria o fizeram para manifestar o interesse em retornar e obter informações sobre essa possibilidade. Nesses relatos foi perceptível também que muitos deles deram seguimento aos estudos em outras instituições e que vários deles mesmo tendo se formado em outra área, ainda tem interesse de voltar para concluir o curso interrompido na UFFS. Isso levou a autora a concluir que a evasão não pode ser considerada apenas como uma experiência negativa para o estudante e que ela é circunstancial, ou seja, as causas que levam os estudantes a abandonar o curso naquele momento podem ser transitórias, e em momento futuro, ele poderá ter condições de resgatar o objetivo de dar continuidade aos estudos e prosseguir na sua formação superior.

Cabe a instituição compreender isso e pensar em formas de aproveitar o investimento já feito nesses estudantes, oportunizando que esse retorno se materialize e esse novo ciclo de formação se complete de forma exitosa. Esse movimento requer uma frente institucional de atuação conjunta entre a PROGRAD e a comissão, na reitoria, e as Coordenações Acadêmicas, os serviços de apoio e os GTs de gestão da evasão, nos *campi*.

Em termos de planejamento e condução das ações estratégicas para a redução da evasão nos cursos de graduação, coube resgatar as sugestões encontradas nas pesquisas realizadas na

---

<sup>18</sup> Considera-se aluno-abandono, nos termos do Regulamento da Graduação da UFFS, aquele que já esteve regularmente matriculado e rompeu seu vínculo com a instituição, por haver desistido ou abandonado o curso.

instituição, as diretrizes e as ações encontradas nos documentos e nas práticas institucionais que nortearam o trabalho da comissão e dos GTs. No trabalho de Reis (2019, p. 211-212) também há uma lista de ações que a autora considera possíveis e pertinentes para a estruturação do controle da evasão:

- a) Estabelecer o acompanhamento da evasão como atribuição específica de um setor do *Campus* (a ser definido), remanejando servidores para atuarem especificamente no monitoramento contínuo da evasão e no contato com os/as estudantes evadidos/as, realizando estudos institucionais locais sobre o fenômeno;
- b) Promover um programa abrangente, contínuo e integrado de acolhimento e de integração à vida universitária, orientação profissional, aconselhamento e esclarecimentos sobre as características e dinâmicas da educação superior;
- c) Monitorar os casos de trancamento. Buscar manter o vínculo com o/a graduando/a que se afasta temporariamente da Instituição.
- d) Mapear programas eficazes de combate à evasão promovidos em outras IES;
- e) Compartilhar informações e coordenar esforços para assegurar uma abordagem abrangente e sistemática dos mecanismos que concorrem para a evasão e para a permanência;
- f) Criar um sistema integrado que contenha informações das diferentes dimensões da vida universitária dos/as estudantes;
- g) Aplicar um questionário socioeconômico no momento da matrícula para que a Instituição possa conhecer o perfil do/a ingressante e organizar-se em termos de suporte financeiro e psicopedagógico;
- h) Fortalecer o SAE, com ampliação das equipes de trabalho através do remanejamento de servidores lotados em setores com menor demanda;
- i) Sensibilizar os/as servidores/as docentes e técnico-administrativos/as para que haja um maior envolvimento desses/as com as questões relacionadas à evasão, a partir da compreensão de que se trata de um problema de todos/as e não apenas dos/as estudantes;
- j) Fortalecer o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) como referência para apoio pedagógico aos/às professores/as e para oferta de formação continuada para o corpo docente e técnico-administrativo;
- k) Investir em esporte e cultura como forma de integração social ao espaço universitário, ampliando e/ou qualificando os espaços de convivência;
- l) Buscar otimizar os códigos de vagas, assegurando profissionais que possam atuar na assistência estudantil;
- m) Buscar direcionar esforços e recursos para a construção da Casa do Estudante tão necessária àqueles/as que migram de outras regiões para estudar na UFFS;
- n) Ampliar o leque de informações específicas de cada curso disponível no site institucional através do detalhamento das emendas dos CCR e da importância de cada um deles para a formação integral do profissional, da descrição da estrutura física e dos recursos disponíveis para atender aos cursos, da divulgação do ranking de classificação do curso de acordo com o INEP, dos prêmios conquistados por estudantes e professores, dos grupos de estudo, dos projetos de monitoria e tutoria acadêmica, etc. Além disso, disponibilizar links para acesso às matérias jornalísticas feitas sobre o curso e disponíveis no site institucional;
- o) Tentar negociar junto ao poder público municipal, em parceria com outras IES da cidade de Erechim, a flexibilização do número máximo de passes estudantis que podem ser adquiridos mensalmente pelos/as estudantes;
- p) Identificar as situações de preconceitos vivenciadas pelos/as estudantes da UFFS tanto no âmbito interno quanto externo e criar estratégias de ação voltadas ao debate e enfrentamento dessas tensões, visando criar condições de bem-estar para todos/as;
- q) Ampliar o alcance do trabalho desenvolvido pelos projetos de monitoria através da produção de vídeos voltados ao apoio pedagógico a estudantes que, em função de compromissos profissionais, por exemplo, não conseguem participar das ações de apoio promovidas presencialmente no *Campus*;



r) Promover formação continuada voltada a capacitar o corpo docente e técnico para atendimento às demandas e necessidades dos/as estudantes com deficiência.

Diante da similaridade observada entre o contexto do *Campus* Erechim e os achados dos demais estudos realizados na UFFS, acredita-se que ao ser postas em prática, ações como essas podem contribuir para a redução dos índices de evasão nos cursos de graduação no *campus* e na instituição e que seus resultados também podem servir de embasamento para a proposição do modelo de gestão da evasão. Portanto, tanto a pesquisa documental realizada como as iniciativas e ações que já vem sendo adotadas na instituição foram consideradas no momento da elaboração do plano de ação. Diagnosticar o problema (índices e causas) e analisar as contribuições (estudos, políticas, programas e ações) já existentes na IES é uma recomendação que também se estende aos demais contextos universitários que pretendem desenvolver e adotar modelos de gestão da evasão e atuar no enfrentamento do problema em seus cursos de graduação.

Várias ações elencadas no quadro a seguir vieram dos relatos dos representantes dos GTs dos *campi* ao longo do desenvolvimento das atividades do projeto e algumas surgiram nas falas proferidas na reunião ampliada de 02 de agosto. Na pauta dessa reunião foi destinado espaço para a apresentação dos resultados preliminares das ações realizadas pelos GTs. A dinâmica estabelecida foi de até 10 minutos de fala para apresentação da campanha e mais 20 minutos para cada grupo. Em paralelo, os membros dos outros GTs poderiam registrar sugestões e contribuições para que em momento futuro cada grupo pudesse se reunir sob a sua coordenação para dialogar sobre os encaminhamentos possíveis de serem adotados. Na ocasião, houve o compartilhamento das linhas de atuação de cada GT, os desafios enfrentados e a avaliação dos resultados almejados/alcançados no semestre. Essa reunião também oportunizou a troca entre os *campi* para o compartilhamento de iniciativas e ações que podem ser inseridas no rol de atividades que cada GT desenvolve.

Quadro 24 – Distribuição das ações nas categorias inseridas no plano de ação.

<b>DISTRIBUIÇÃO DAS AÇÕES CONFORME AS CATEGORIAS DO PLANO DE AÇÃO</b>	
<b>Recepção e acolhimento aos estudantes ingressantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evento de boas-vindas ou acolhida nos primeiros dias do semestre;</li> <li>- Orientação sobre o curso e o funcionamento do <i>campus</i>;</li> <li>- Informação sobre as datas importantes do calendário acadêmico;</li> <li>- Divulgação/uso do aplicativo Boas-vindas;</li> <li>- Eventos de integração dos estudantes do curso;</li> <li>- Rodas de conversa com estudantes veteranos ou egressos do curso;</li> <li>- Acompanhamento de professor como mentor ou padrinho de turma;</li> <li>- Acompanhamento de colegas veteranos como mentor/padrinho.</li> </ul>
<b>Apoio e acompanhamento pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atendimento extraclasse dos professores;</li> <li>- Atendimento da Coordenação do Curso;</li> <li>- Atendimento da Secretaria Acadêmica;</li> <li>- Aconselhamento/apoio pedagógico no <i>campus</i>;</li> <li>- Oficinas de organização do tempo de estudo;</li> <li>- Grupos de estudos com colegas;</li> <li>- Serviços/atendimento de monitoria e/ou tutoria;</li> <li>- Visitas técnicas e/ou atividades de prática na área do curso;</li> <li>- Quebra de pré-requisitos para matrícula;</li> <li>- Aproveitamento de disciplinas cursadas em outro curso/instituição;</li> <li>- Programas como Pibid, PET ou Residência Pedagógica;</li> <li>- Uso da estrutura da biblioteca;</li> <li>- Uso da estrutura dos laboratórios.</li> </ul>
<b>Atividades de integração ao <i>campus</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades da semana acadêmica do curso;</li> <li>- Eventos de integração dos estudantes do curso;</li> <li>- Gincanas, palestras e feiras de ciências;</li> <li>- Eventos/atividades culturais ou esportivas;</li> <li>- Atividades promovidas pelo Centro Acadêmico (CA);</li> <li>- Atividades promovidas pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE);</li> <li>- Atuação como membro do CA e/ou DCE;</li> <li>- Atuação como membro de Colegiado do Curso, Conselho de <i>Campus</i> ou outro órgão colegiado.</li> </ul>
<b>Engajamento em projetos e programas da universidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto/atividade de extensão e cultura (membro da equipe);</li> <li>- Projeto de pesquisa e Iniciação Científica (IC);</li> <li>- Palestras e eventos de pesquisa e IC, como SEPE, Jornada de Iniciação Científica e Tecnológica (JIC) e outros;</li> <li>- Programa de mobilidade estudantil;</li> <li>- Bolsa de monitoria, Pibid/PET/Residência Pedagógica;</li> <li>- Bolsista em projeto de pesquisa, extensão, IC ou outro.</li> <li>- Estágio não obrigatório remunerado.</li> </ul>
<b>Assistência estudantil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano de acompanhamento pedagógico no SAE;</li> <li>- Atendimento psicológico no SAE;</li> <li>- Serviço de acolhimento do SAE (atendimento social);</li> <li>- Divulgação dos auxílios e bolsas de assistência estudantil do SAE;</li> <li>- Orientação/auxílio do monitor do SAE;</li> <li>- Auxílios financeiros do SAE;</li> <li>- Refeições no restaurante universitário.</li> </ul>
<b>Busca ativa dos estudantes em risco de evasão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>E-mail</i> com orientações sobre os prazos para a rematrícula;</li> <li>- Ligação com orientações sobre os procedimentos para não perder a matrícula;</li> <li>- <i>E-mail</i> avisando que deveria trancar ou retomar o curso para não ter a matrícula cancelada;</li> <li>- Mensagem (<i>WhatsApp</i>) avisando que deveria trancar ou retomar o curso para não ter a matrícula cancelada.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Essa listagem de ações foi apresentada aos estudantes dos cursos selecionados, no instrumento de avaliação, aplicado no final do primeiro semestre de 2022. Cabe destacar que as ações de algumas das categorias elencadas, como a assistência estudantil, por exemplo, já estão consolidadas na UFFS, ao passo que algumas ações passaram a ser realizadas pela IES no semestre em questão, em decorrência da pandemia da Covid-19.

#### **4.3.4 Avaliação das ações pelos gestores, servidores e estudantes envolvidos**

A avaliação das ações realizadas foi conduzida ao longo do processo, em reuniões da equipe do projeto (membros da comissão e dos GTs), bem como a partir dos resultados do questionário aplicado aos estudantes.

##### *4.3.4.1 Com a palavra os gestores e servidores*

Na reunião ampliada de 02 de agosto de 2022 com os membros dos GTs de gestão da evasão, os participantes elencaram a importância da definição do conceito de evasão, como um ponto de partida para a constituição de frentes de atuação no *campus*, bem como a necessidade de conhecer os dados históricos (quantitativos) e de obter dados qualitativos junto aos estudantes ingressantes e ao longo do percurso acadêmico, especialmente para conhecer as motivações daqueles que solicitam trancamento de matrícula e os fatores que fazem com que os estudantes permaneçam no curso, mesmo quando enfrentam dificuldades. Além disso, algumas questões logísticas e de infraestrutura, como transporte e moradia, entraram no rol de ações abordadas nos *campi* para melhorar a permanência dos estudantes.

A preocupação com coleta de dados sobre o comportamento do fenômeno junto aos estudantes que ainda estão no *campus*, com as retenções e com o monitoramento da frequência e dos trancamentos de matrícula esteve presente nas manifestações da maioria dos GTs. O monitoramento da frequência foi um dos problemas históricos observados no banco de dados da instituição, pois nem todos os professores têm o hábito de registrar essas informações em tempo real, o que dificulta a utilização das informações. Esse aspecto também foi levantado por um dos participantes, que ressaltou a necessidade de fornecimento dessas informações para as coordenações acadêmicas para que seja estabelecido um acompanhamento mais efetivo dos estudantes, voltado para a prevenção da evasão. Para que essa pauta possa avançar foi

estabelecido o compromisso de cada GT dialogar com os docentes do seu respectivo *campus* para que essas questões possam ser ajustadas no sistema.

Outra solicitação recorrente ao longo do período e reforçada na reunião foi acerca da necessidade de instrumentalização dos cursos e dos *campi* com ferramentas informacionais para a gestão da evasão, como sistemas de predição, que possam alertar os gestores sobre qual o perfil dos estudantes propensos a evadir, bem como quais os estudantes que, caso não sejam acompanhados, estão seguindo por essa trilha. Nas falas dos representantes dos GTs também foram observadas questões presentes no instrumento de avaliação elaborado pela autora para aplicação aos estudantes, os quais, após serem validados nesta pesquisa, podem ser utilizados para a coleta de dados sobre a propensão à evasão nos semestres seguintes.

Diante dos desafios relatados pelos GTs e devido às dificuldades de realizar um acompanhamento mais efetivo dos estudantes pela falta de informações e ferramentas computacionais, convencionou-se que o segundo seminário sobre evasão, seria realizado antes da finalização do semestre e que o objetivo desse evento seria dialogar sobre estratégias e ações de enfrentamento da evasão estudantil nos cursos de graduação, mediante a apresentação de ferramentas de gestão da evasão que pudessem auxiliar a UFFS neste sentido.

Em reunião com os coordenadores dos GTs de gestão da evasão, em 10 de outubro de 2022, todos os *campi* manifestaram interesse na adoção da plataforma SISSA e da metodologia de tutoria por pares que a Rede ASA disponibiliza para as IFES. O encaminhamento construído foi identificar cursos que têm interesse em utilizar os recursos e que se dispõem a fazer a gestão da evasão a partir dos resultados das predições, bem como levantar profissionais com qualificação técnica para atuar na gestão da plataforma (alimentação dos dados para geração dos modelos preditivos). Outra frente de atuação do projeto da Rede ASA é a capacitação de tutores para implantação da metodologia de acolhimento e apoio pedagógico (tutoria por pares). O diálogo sobre a capacitação para implantação da metodologia de tutoria por pares foi conduzido por esta pesquisadora junto aos *campi* e a DPGRAD, mantendo a interlocução com a equipe do projeto desenvolvido pelo CEIA e a reitoria da UFFS para viabilizar a implantação da metodologia e a utilização dos recursos no ano de 2023.

Outra construção realizada no âmbito da comissão, foi a discussão acerca da metodologia para o tratamento dos resultados da campanha sobre as causas da evasão. Dentre as ponderações da equipe surgiram aspectos como os cuidados para manipulação dos dados com a devida segurança e a necessidade de instrução sobre as técnicas de análise a serem empregadas. Nesse aspecto, observou-se a necessidade de constituir uma frente de trabalho com

a atuação de representantes de todos os GTs, os quais participaram de uma capacitação sobre técnicas de análise de conteúdo, aplicadas a documentos.

A oficina de capacitação foi realizada presencialmente, no dia 25 de outubro de 2022, ocasião na qual os membros dos GTs trouxeram mais uma vez suas preocupações com relação aos desafios enfrentados nos *campi* para a contenção da evasão. Dentre os posicionamentos observados, houve a preocupação com as questões-chaves já levantadas anteriormente, dentre as quais novamente foram destacados aspectos como o monitoramento da frequência às aulas, a grade curricular dos cursos, os turnos de oferta das atividades de estágio, didática e capacitação docente, moradia, transporte e inserção dos estudantes em projetos da universidade, bem como as questões profissionais e de direcionamento de carreira.

Sobre a identificação das causas da evasão, cabe destacar a ponderação de um dos docentes participantes da oficina, que manifestou sua preocupação com a utilização de dados históricos, pois na sua percepção tratam-se de dados que talvez já não reflitam a realidade atual, daqueles que ainda estão na universidade e precisam do acompanhamento e do apoio para permanecer. Essa preocupação veio ao encontro das reflexões feitas por esta pesquisadora ao longo do processo e foi um dos aspectos considerados para a reformulação da metodologia de realização das atividades do projeto, cujo plano de ação foi o fio condutor desta pesquisa de tese e também da aplicação prática das ações de intervenção com vistas ao controle da evasão na UFFS. Os dados históricos mostram o diagnóstico da evasão que já se concretizou, ao passo que as preocupações dos participantes com os estudantes que ainda estão na universidade demarcam a importância de “quebrar esse ciclo vicioso”, mesmo que sejam outros fatores que estejam levando esses estudantes a evadir.

Essa discussão foi importante para a organização do trabalho de análise dos dados, pois o objetivo da identificação das causas da evasão foi instrumentalizar os tomadores de decisão com informações e sugestões de estratégias que podem ser adotadas na instituição para intervir sobre a manifestação desses fatores junto aos estudantes que estão e que ainda ingressarão na universidade. Por esse motivo, convencionou-se que todos os GTs estariam representados nesta frente de atuação, com designação de horas semanais de dedicação para as atividades e que os resultados, apresentados em formato de relatório, seriam incorporados na avaliação institucional conduzida pela CPA. A constituição de frentes de atuação conjunta responde também a um desafio enfrentado pelos coordenadores dos GTs, que relataram dificuldades em mobilizar os participantes para atividades que demandam um tempo de dedicação maior e que concorrem com os afazeres cotidianos dos membros dos GTs.

Também foi retomada junto aos GTs a necessidade de tratamento da listagem de estudantes que não renovaram seus trancamentos ao final do período para retorno no segundo semestre e dos estudantes que após o encerramento do período de ajustes de matrículas não estavam cursando CCRs. Essa listagem foi enviada para as coordenações acadêmicas e coordenações dos GTs para definição de uma frente de atuação em cada *campus* com a finalidade de contatar esses estudantes e verificar as medidas que ainda poderiam ser adotadas para evitar o cancelamento das matrículas.

Sobre essa questão, os relatos confirmaram a percepção de que é necessário agir antecipadamente, quando o estudante começa a faltar (ou quando a ausência é percebida), pois ao final do semestre muitos registros que estão nessas listagens são de evasões já concretizadas e que não tem mais reversão. Nesse sentido, Guimarães e Teles (2021, p. 310) reportam a indicação das experiências internacionais que consideram que “a melhor ação é a prevenção da evasão, pois, depois que a evasão acontece, o desafio está em trazer o estudante de volta (...). E esse, sim, é um problema sério!” Além disso, com a revogação das medidas administrativas adotadas durante o período pandêmico, não é possível afirmar que essas evasões se referem ao primeiro semestre de 2022, elas podem ter ocorrido em momento anterior e apenas neste semestre os registros precisaram ser atualizados (SIMON *et al.*, 2022; UFFS, 2022e).

A preocupação dos membros da comissão e dos GTs com o contexto presente e futuro, bem como os relatos sobre os desafios enfrentados nos *campi* trouxe uma nova perspectiva para a aplicação dos questionários aos estudantes ativos. Os GTs se reuniram para avaliar a possibilidade de compilar as informações consideradas importantes para o trabalho de gestão da evasão em um documento único e ao perceber que essa sugestão da coordenação do projeto poderia trazer benefícios para o avanço das atividades, em parceria com a CPA, optaram pela inserção das questões em um único instrumento de avaliação, que atenda às necessidades dos GTs e da avaliação de curso/CCRs. Na avaliação dos membros da equipe (alguns também fazem parte dos núcleos de avaliação da CPA), esta é uma forma de estabelecer uma fonte de informações permanente para a tomada de decisões, pois o questionário será aplicado anualmente aos estudantes pela CPA e seus resultados serão publicados ao final de cada coleta.

Também foi dialogado com os colegas da DRA sobre a possibilidade de aplicação de um questionário socioeconômico aos ingressantes, no momento da matrícula, cujas informações possam ser utilizadas pelos GTs para estruturação das suas linhas de atuação. Caso seja observado como uma fonte de informações importante, esse questionário poderá ser atualizado ou ter as informações confirmadas no momento da rematrícula.

Cabe ressaltar ainda que, na reunião das coordenações acadêmicas com a PROGRAD, realizada em 21 de outubro, foi apresentada aos gestores uma versão atualizada do painel de dados quantitativos com os dados históricos da graduação e foi deliberado pela apresentação desta ferramenta a todos os *campi*, individualmente, para conhecimento e utilização das informações. Esse movimento está previsto para ocorrer por meio de oficinas presenciais ou virtuais, com a participação de coordenadores de curso, docentes e TAEs que atuam nas SEGECs. Na visão dos gestores, essas ferramentas instrumentalizam os cursos para o diagnóstico, o acompanhamento e a atuação frente ao problema da evasão.

#### *4.3.4.2 Com a palavra os estudantes*

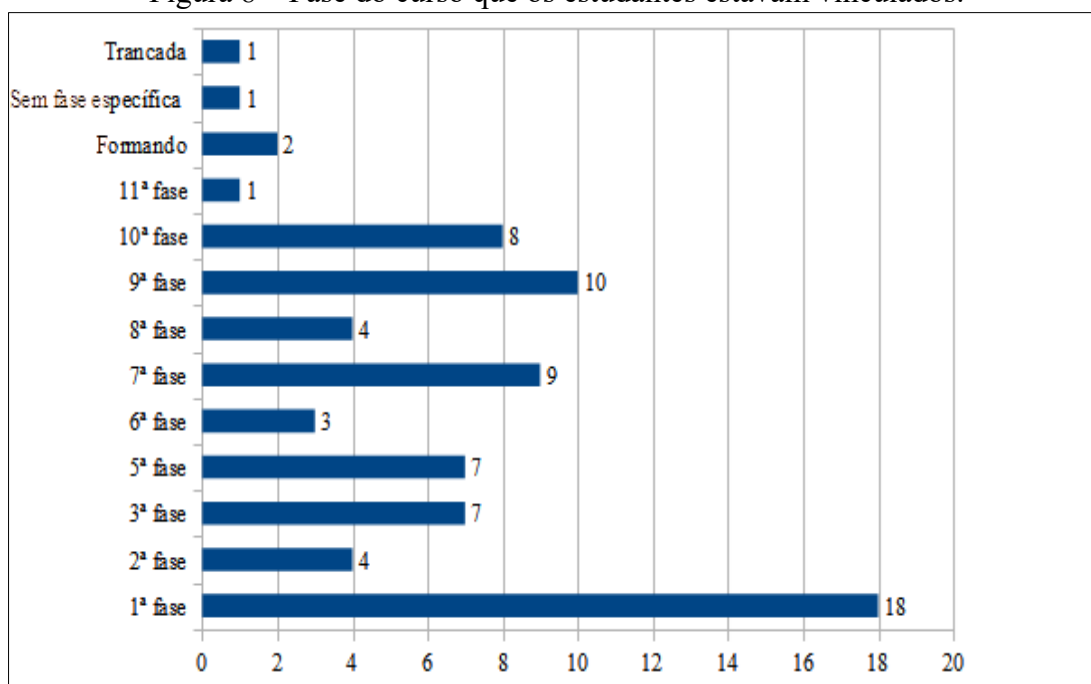
A percepção dos estudantes sobre as ações realizadas é fundamental para o direcionamento das atividades pelos gestores e especialistas. Estender o olhar para esse público é o foco principal da construção do modelo de gestão da evasão proposto nesta tese. Os resultados dessa etapa são detalhados na sequência.

A distribuição de vagas ocupadas entre os cinco cursos participantes foi ocultada na apresentação dos resultados, a fim de evitar a identificação dos cursos. Contudo, em termos gerais, 10,13% dos estudantes que receberam o questionário o responderam. O curso com maior quantidade de respondentes (C1) contou com 26 respostas (34,67%), o curso C2 contou com 20 respostas (26,67%), o curso C3 com 17 respostas (22,67%) e os cursos C4 e C5 com 6 respostas cada um (8,00%).

Um aspecto importante para a análise, considerando que as respostas não foram estratificadas por curso, a fim de evitar a exposição de cursos e respondentes, foi a fase em que os estudantes se encontravam no primeiro semestre de 2022.

Na figura 8 estão representadas as fases que os respondentes estavam vinculados.

Figura 8 – Fase do curso que os estudantes estavam vinculados.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A distribuição por fase demonstrou que as opiniões coletadas representam as situações vivenciadas nas diversas etapas do percurso formativo dos cursos. Portanto, para a análise qualitativa das respostas descritivas sobre os motivos que fizeram os estudantes pensar em desistir e sobre as principais contribuições das ações desenvolvidas, foi considerada a ordem decrescente de fase informada pelos respondentes. Isso possibilitou identificar como essas variáveis impactam a vida estudantil nos diferentes estágios do percurso formativo.

Quando perguntado aos estudantes se em algum momento eles pensaram em desistir, 49 respondentes (65,33%) informaram que sim, frente a 26 (34,67%) que não pensaram em desistir em nenhum momento. Nessa questão não foi considerada a fase, pois esse pensamento pode ter surgido em qualquer fase do percurso formativo, seja no início ou no decorrer do curso, até o momento da realização da pesquisa.

Para compreender os motivos que levaram os estudantes a pensar em desistir, foi aberto um espaço para eles escreverem sobre isso. As respostas a essa pergunta descritiva constam no Apêndice B. Os dados apresentados, em ordem decrescente de fase, demonstraram que a questão socioeconômica, representada pela dificuldade de conciliar trabalho e estudo, ou melhor, a dificuldade de conciliar os estudos com outras obrigações pessoais, gerou uma sobrecarga sobre os estudantes. Essa dificuldade é proveniente de diversos outros fatores presentes nos relatos, como a inacessibilidade aos auxílios ou o seu valor insuficiente, a renda baixa, as responsabilidades com o sustento e a manutenção da família (maternidade), a falta de apoio da



família (suporte financeiro e distanciamento) para que possam se dedicar aos estudos. Esses aspectos também foram identificados junto aos ex-alunos e nas fontes bibliográficas consultadas (RADAELI, 2013; SCHER, 2017; BACK, 2017; RECKTENVALD, 2017; ORLOWSKI, 2018; REIS, 2019).

Associado a isso, os relatos apresentam também questões internas do curso e da universidade como o engessamento da grade curricular (horários, pré-requisitos, excesso de disciplinas), a falta de compreensão dos professores sobre sua realidade pessoal, que pode estar atrelada a didática ruim, a deficiências herdadas do ensino médio, a carga exaustiva de atividades (somada às responsabilidades externas), as dificuldades de adaptação à universidade, o turno de oferta do curso, a falta de professores, as reprovações, pressões diversas, relacionamentos conflituosos com professores e colegas, o preconceito, a perseguição, as dificuldades de aprendizagem, o ensino remoto (e a pandemia), questões políticas/ideológicas e de saúde mental dificultaram o percurso acadêmico dos estudantes levando-os a pensar em desistir. Essas questões se referem ao fator institucional (REIS, 2019; SANTOS JÚNIOR; REAL, 2020; SANTOS JÚNIOR, 2022).

Alguns pontos foram grifados pela pesquisadora nos dados por demarcar questões subjetivas que não podem passar despercebidas pela universidade, como o esforço pessoal (as vezes até sobrenatural) que um estudante faz para permanecer no curso, apesar das circunstâncias adversas quando ele está motivado a persistir e o abandono do curso ainda não oficializado.

O primeiro destaque evidencia a percepção do estudante poder contar apenas com as próprias forças e com a sua motivação pessoal “quando tenho o sonho, tenho que persegui-lo, não importa o que as pessoas pensem, tenho que seguir meu caminho para chegar ao meu destino, que é o maior motivo para continuar e obter meu diploma”. Neste caso há ainda o agravante do estudante estar em outro país, com língua, cultura e costumes diferentes dos seus, enfrentando preconceito pela etnia e pela cor da pele.

Sobre a perspectiva do abandono, cabe destacar que alguns estudantes chegaram a trancar o curso por alguns semestres em decorrência das dificuldades enfrentadas, retornando em semestres posteriores, um deles ainda está com a matrícula trancada e outro relatou que já “desistiu” do curso, apesar de ainda estar com o vínculo ativo na universidade. Sobre esse caso em específico, é perceptível que o estudante já colocou em xeque os benefícios associados ao seu esforço e concluiu que “não vale a pena continuar”, sob as condições postas (SANTOS, *et al.*, 2018). Isso representa um ponto de alerta que precisa ser observado, pois o abandono ocorre durante o semestre (quando a “decisão” ocorre e o estudante deixa de frequentar as aulas), sendo

concretizado como evasão apenas ao final, (quando os registros acadêmicos são atualizados). Quando se trata de evasão correr atrás de quem já saiu não é a melhor opção (FREITAS, 2009; SILVA, 2017; 2021; DONOSO-DÍAZ; ITURRIETA; TRAVERSO, 2018; GUIMARÃES; TELES, 2021).

A partir dos relatos dos estudantes, observou-se que alguns temas precisam ser discutidos com maior intensidade na instituição, seja em espaços de formação docente, em fóruns, em eventos ou na própria sala de aula, pois dentre os motivos apresentados, questões como relacionamentos conflituosos, assédio e preconceitos não podem ser admitidas em espaços plurais e diversos como a universidade. Tornar o ambiente universitário menos hostil é uma responsabilidade compartilhada e criar espaços de diálogo e de fala, bem como divulgar os canais confiáveis e efetivos para o acolhimento e tratamento de denúncias contra o assédio e o preconceito também é uma ação emergencial.

Sobre as ações realizadas junto aos estudantes durante o primeiro semestre de 2021, foi perguntado aos estudantes em que medida elas contribuíram para a permanência deles no curso e na universidade. Cabe destacar que nem todas foram ações emergenciais realizadas apenas neste semestre, algumas delas já vinham ocorrendo em semestres anteriores, contudo o foco da avaliação foi o semestre em questão. Os respondentes consideraram as seguintes pontuações para o nível de contribuição de cada ação: 5 – Contribuíram muito; 4 – Contribuíram consideravelmente; 3 – Contribuíram razoavelmente; 2 – Contribuíram pouco; 1 – Não contribuíram; NP – Não participei.

Na tabela 6 constam os resultados percentuais para a categoria recepção e acolhimento dos estudantes ingressantes.

Tabela 6 – Ações de recepção e acolhimento dos estudantes ingressantes.

RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO AOS ESTUDANTES INGRESSANTES	PONTUAÇÃO DO NÍVEL DE CONTRIBUIÇÃO					
	5	4	3	2	1	NP
Evento de boas-vindas ou acolhida nos primeiros dias do semestre	24,00%	12,00%	10,67%	8,00%	4,00%	41,33%
Orientação sobre o curso e o funcionamento do <i>campus</i>	29,33%	25,33%	13,33%	6,67%	2,67%	22,67%
Informação sobre as datas importantes do calendário acadêmico	45,33%	20,00%	12,00%	5,33%	5,33%	12,00%
Divulgação/uso do aplicativo Boas-vindas	18,67%	12,00%	18,67%	5,33%	8,00%	37,33%
Eventos de integração dos estudantes do curso	30,67%	16,00%	14,67%	1,33%	5,33%	32,00%
Rodas de conversa com estudantes veteranos ou egressos do curso	16,00%	10,67%	20,00%	5,33%	5,33%	32,00%
Acompanhamento de professor como mentor ou padrinho de turma	18,67%	9,33%	13,33%	5,33%	4,00%	49,33%
Acompanhamento de colegas veteranos como mentor/padrinho.	13,33%	12,00%	14,67%	5,33%	5,33%	49,33%

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Sobre essa categoria, é importante ressaltar que nem todas as ações são restritas apenas aos ingressantes, de modo que respondentes de fases mais adiantadas também participaram de algumas delas. Ademais, como foi o primeiro semestre letivo após o retorno ao ensino presencial, as ações de acolhimento foram estendidas para todos os estudantes que necessitavam de adaptação ao retorno.

Os resultados evidenciam que, dentre os estudantes que participaram das ações, a avaliação positiva prevaleceu. O principal destaque em relação a participação e a avaliação positiva foi para o recebimento de informação sobre as datas importantes do calendário acadêmico, que obteve índices significativos tanto em termos de participação como de contribuição para evitar a evasão. Essa ação ocorreu por meio das reuniões de acolhida no início do semestre, de lembretes enviados por *e-mail* e pelo portal do aluno, bem como pelas divulgações das datas importantes nas redes sociais oficiais.

Associadas a essas ações, a orientação sobre o curso e o funcionamento do *campus* e os eventos de integração dos estudantes do curso também foram bem avaliados pelos estudantes que participaram, obtendo índices de participação importantes. Diversas orientações também fazem parte das reuniões de acolhida, outras são repassadas pelas coordenações de curso, pelo SAE e pela SECAC. Os eventos de integração, por sua vez, englobam encontros de turmas, atividades culturais, entre outras. As rodas de conversa com estudantes veteranos ou egressos do curso tiveram avaliação com impacto mediano, dentre as ações com índices significativos de participação, o que evidencia a necessidade de análise pela gestão acadêmica, em face da

implantação da política institucional de acompanhamento de egressos, aprovada em 2021, mas ainda não implementada na UFFS.

Sobre a divulgação e o uso do aplicativo Boas-vindas, cabe destacar que o lançamento do aplicativo ocorreu após a conclusão das rematrículas e o início do semestre, o que pode ter influenciado na avaliação das contribuições do seu uso. Outrossim, os índices menores de participação nas demais ações foram influenciados pela fase que os estudantes se encontram, pois se referem a ações direcionadas para as primeiras fases dos cursos. Isso reflete uma avaliação também positiva no que se refere as suas contribuições para o controle da evasão.

Na tabela 7 são listados os resultados atribuídos para as ações de apoio e acompanhamento pedagógico.

Tabela 7 – Ações de apoio e acompanhamento pedagógico.

APOIO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	PONTUAÇÃO DO NÍVEL DE CONTRIBUIÇÃO					
	5	4	3	2	1	NP
Atendimento extraclasse dos professores	40,00%	13,33%	12,00%	4,00%	2,67%	28,00%
Atendimento da Coordenação do Curso	37,33%	17,33%	17,33%	6,67%	2,67%	17,33%
Atendimento da Secretaria Acadêmica	44,00%	20,00%	13,33%	2,67%	4,00%	16,00%
Aconselhamento/apoio pedagógico no <i>campus</i>	26,67%	14,67%	20,00%	4,00%	1,33%	33,33%
Oficinas de organização do tempo de estudo	20,00%	6,67%	13,33%	8,00%	4,00%	48,00%
Grupos de estudos com colegas	34,67%	21,33%	8,00%	2,67%	4,00%	29,33%
Serviços/atendimento de monitoria e/ou tutoria	29,33%	10,67%	21,33%	2,67%	2,67%	33,33%
Visitas técnicas e/ou atividades de prática na área do curso	32,00%	16,00%	12,00%	6,67%	4,00%	29,33%
Quebra de pré-requisitos para matrícula	25,33%	10,67%	18,67%	0,00%	2,67%	42,67%
Aproveitamento de disciplinas cursadas em outro curso/instituição	26,67%	10,67%	10,67%	4,00%	4,00%	44,00%
Programas como Pibid, PET ou Residência Pedagógica	26,67%	5,33%	9,33%	1,33%	6,67%	50,67%
Uso da estrutura da biblioteca	57,33%	20,00%	5,33%	2,67%	5,33%	9,33%
Uso da estrutura dos laboratórios	70,67%	5,33%	6,67%	2,67%	4,00%	10,67%

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como essas ações são estendidas a todos os estudantes, conforme a necessidade, naturalmente houve maior índice de participação. O impacto positivo dessas ações também foi maior em relação à categoria anterior. Os principais destaques foram o uso da estrutura dos laboratórios, apontado por mais de 70% dos respondentes, e não utilizado apenas por cerca de 10% deles, e o uso da estrutura da biblioteca, que foi a ação mais utilizada pelos estudantes nesta categoria, cuja contribuição também foi significativamente positiva. Em seguida, o

atendimento da SECAC, dos professores e da coordenação de curso exerceram contribuições importantes na avaliação dos estudantes que delas se utilizaram. Essas ações são premissas básicas/essenciais para o bom funcionamento do curso e da universidade, não que as demais não sejam, mas presume-se que não há como manter as atividades acadêmicas sem essas condições básicas de atendimento aos estudantes.

As ações com menores índices de participação foram as oficinas de organização do tempo de estudo e a participação em programas como Pibid, PET ou Residência Pedagógica. Ao resgatar as principais causas da evasão a dificuldade em organizar o tempo para o estudo, esteve entre as opções mais recorrentes nas respostas, associada à dificuldade em conciliar estudo e trabalho que foi a causa mais destacada. Isso mostra que ações como essa ainda precisam ser mais difundidas entre os estudantes, associadas com o aconselhamento e o apoio pedagógico, a participação em grupos de estudos e nas monitorias/tutorias. Esse conjunto de ações recebeu avaliação positiva entre os estudantes que participaram, demonstrando que gera contribuições para evitar a evasão.

A institucionalização dos grupos de estudos, por meio da Resolução nº 37/CONSUNI-CGAE/UFS/2022 (UFS, 2022d), no mês de junho de 2022, contribui para avançar nesse tipo de ação nos próximos semestres. Além da monitoria, que já está institucionalizada e em andamento, a tutoria é um campo que também precisa avançar na instituição, de modo que algumas estratégias estão sendo planejadas no projeto estratégico para redução da evasão e, ao se concretizar, poderão trazer uma nova perspectiva para a gestão da evasão. No que se refere ao Pibid, ao PET e a Residência Pedagógica, cabe destacar que quatro dos cinco cursos contemplados na avaliação são licenciaturas, então apesar do número de vagas nos editais ser limitado em virtude da disponibilidade de bolsas e dos critérios para participação, os resultados são positivos entre os participantes.

Em relação às visitas técnicas e/ou atividades de prática na área do curso, todos os cursos contemplados possuem atividades práticas em sua grade curricular, sejam em disciplinas práticas ou em estágios curriculares obrigatórios, de modo que os índices de participação e os resultados da avaliação podem ter sido impactados pela fase em que os estudantes estão, uma vez que esses CCRs são ofertados em fases mais avançadas do curso. Já a quebra de pré-requisitos é um mecanismo utilizado em casos específicos, quando há reprovação ou retenção curricular, mediante aprovação do colegiado do curso. Essa prática passou a ser utilizada com maior frequência no retorno da pandemia, pois algumas disciplinas não puderam ser ofertadas durante o ERE, ou os estudantes, por condições adversas justificadas, não puderam frequentá-las e assim acabaram atrasando seu percurso e, conseqüentemente, a diplomação, devido à

pendência em um ou em poucos CCRs. O aproveitamento de disciplinas cursadas também é específico para aqueles estudantes que cursaram algum CCR em outro curso, por questão de choque de horários ou de disponibilidade de turma no semestre.

Neste contexto, também estão inclusos os estudantes que ingressaram no curso após terem concluído disciplinas em outro curso da UFFS ou em outras instituições e puderam validá-las em seu histórico escolar. A campanha de retorno dos estudantes evadidos (aluno abandono), lançada em conjunto com a campanha de identificação das causas da evasão, teve como um dos enfoques instigar o retorno de estudantes que já possuem integralização de CCRs na UFFS e possam aproveitá-los no novo curso. Estima-se que essa seja uma forma de valorização do esforço já feito tanto pelo estudante como pela universidade e também de abrandar as dificuldades associadas à sobrecarga de exigências do percurso acadêmico e da vida pessoal.

Quanto às atividades de integração ao *campus*, categorizadas na tabela 8, mais uma vez observou-se a relação entre os índices de participação e de contribuição de cada evento/ação, com ênfase para avaliações predominantemente positivas.

Tabela 8 – Ações de integração ao *campus*.

ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO AO <i>CAMPUS</i>	PONTUAÇÃO DO NÍVEL DE CONTRIBUIÇÃO					
	5	4	3	2	1	NP
Atividades da semana acadêmica do curso	50,67%	14,67%	9,33%	4,00%	5,33%	16,00%
Eventos de integração dos estudantes do curso	33,33%	16,00%	8,00%	5,33%	4,00%	33,33%
Gincanas, palestras e feiras de ciências	29,33%	12,00%	10,67%	8,00%	4,00%	36,00%
Eventos/atividades culturais ou esportivas	30,67%	9,33%	13,33%	6,67%	5,33%	34,67%
Atividades promovidas pelo Centro Acadêmico (CA)	30,67%	16,00%	17,33%	6,67%	4,00%	25,33%
Atividades promovidas pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE)	22,67%	4,00%	16,00%	8,00%	2,67%	46,67%
Atuação como membro do CA e/ou DCE	20,00%	5,33%	9,33%	5,33%	6,67%	53,33%
Atuação como membro de Colegiado do Curso, Conselho de <i>Campus</i> ou outro órgão colegiado	18,67%	1,33%	12,00%	4,00%	2,67%	61,33%

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

O principal destaque nesta categoria, em termos de participação e contribuição, foi a semana acadêmica do curso, seguido pelas atividades do CA, os eventos de integração, as atividades culturais e desportivas e as gincanas, palestras e feiras de ciências. Algumas dessas atividades são desenvolvidas de forma continuada nos *campi*, ou em eventos semestrais promovidos pelos cursos, outras anualmente e há aquelas que são realizadas apenas nos cursos com maior engajamento na sua promoção. Nessa categoria é evidenciada a necessidade de

envolvimento da comunidade universitária na promoção dos eventos, bem como na oferta de atividades culturais e desportivas.

Nesse sentido, observou-se que o DCE e o CA exercem contribuição significativa, mas precisam de maior visibilidade e projeção no espaço avaliado, gerando oportunidades de participação e envolvimento dos estudantes no seu crescimento e na sua manutenção. A atuação como membro do CA, do DCE, do Colegiado do Curso, do Conselho de *Campus* ou outros órgãos colegiados são espaços de protagonismo discente nos quais se abrem oportunidades de manifestação e defesa das ideias e ações de interesse dos estudantes. Cabe destacar que nos órgãos colegiados as vagas são restritas, o que pode ter contribuído para os índices de participação serem menores. Nesses espaços, é importante destacar o papel da liderança estudantil, que envolve o coletivo e reporta para a gestão as necessidades e os interesses do segmento ali representado.

No tocante à categoria engajamento em projetos e programas da universidade, foram auferidos os índices apresentados na tabela 9.

Tabela 9 – Engajamento em projetos e programas da universidade.

ENGAJAMENTO EM PROJETOS E PROGRAMAS DA IES	PONTUAÇÃO DO NÍVEL DE CONTRIBUIÇÃO					
	5	4	3	2	1	NP
Projeto/atividade de extensão e cultura (membro da equipe)	30,67%	6,67%	14,67%	2,67%	2,67%	42,67%
Projeto de pesquisa e IC	34,67%	4,00%	10,67%	2,67%	1,33%	46,67%
Palestras e eventos de pesquisa e IC, como SEPE, JIC e outros	28,00%	13,33%	9,33%	4,00%	2,67%	42,67%
Programa de mobilidade estudantil	13,33%	6,67%	8,00%	2,67%	8,00%	61,33%
Bolsa de monitoria, Pibid/PET/Residência Pedagógica	29,33%	4,00%	8,00%	1,33%	1,33%	56,00%
Bolsista em projeto de pesquisa, extensão, Iniciação Científica (IC) ou outro	28,00%	6,67%	8,00%	1,33%	2,67%	53,33%
Estágio não obrigatório remunerado	29,33%	2,67%	12,00%	2,67%	4,00%	49,33%

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A participação como membro de equipe em projeto/atividade de extensão e cultura obteve maior participação na categoria, seguido pela participação em projeto de pesquisa e IC e a participação em palestras e eventos de pesquisa e IC, como SEPE, JIC e outros. Esses também foram os aspectos melhor avaliados em termos de contribuição. Nesse sentido, cabe destacar que a atuação como bolsista em programas de monitoria, Pibid, PET, Residência Pedagógica, projeto de pesquisa, extensão, IC ou outro tem como uma de suas prerrogativas a apresentação dos resultados das experiências de aprendizagem nos eventos acadêmicos

mencionados, de modo que as ações desta categoria estão entrelaçadas entre si. Tanto as bolsas como os estágios remunerados exercem papel importante para evitar a evasão, não apenas pelo envolvimento do estudante com a prática de ensino, pesquisa ou extensão, mas também pela remuneração, que auxilia o estudante na manutenção de suas necessidades básicas de subsistência e permitem que ele vivencie com mais intensidade a universidade, sem precisar recorrer ao trabalho em tempo integral, que muitas vezes concorre com o estudo e o afasta do *campus*.

No que diz respeito ao recebimento de bolsas, vale ressaltar que os índices de evasão observados por Reis (2019) entre os estudantes beneficiados com bolsas acadêmicas remuneradas no âmbito do *Campus* Erechim, entre 2013 e 2017, foi de 13% enquanto o índice entre os que não receberam foi de 50%, de modo que “o percentual de evasão entre estudantes que não receberam bolsas acadêmicas foi 284% superior ao percentual de evasão daqueles/as que receberam”. Isso levou a autora a concluir que “as bolsas acadêmicas, funcionam como uma ferramenta de combate à evasão mais eficiente do que os auxílios socioeconômicos”, o que se justifica pelo valor ser mais alto que o valor dos auxílios e pelo envolvimento mais intenso desses estudantes com a vida acadêmica (REIS, 2019, p. 171).

Ocorre que o número de vagas em projetos e programas com bolsas remuneradas ainda é limitado, o que, em certa medida, explica os índices de não participação (NP) neste tipo de atividades. Além disso, os baixos valores das bolsas fazem com que muitos estudantes, por questões de subsistência, precisem optar pelo trabalho em detrimento da bolsa e da atividade de cunho acadêmico/científico.

Acerca da mobilidade estudantil, os respondentes consideraram a mobilidade de fases, que é uma forma de flexibilização curricular adotada na UFFS para permitir que o estudante possa fechar sua grade de horários com disciplinas de várias fases do curso ou até cursando disciplinas equivalentes em outros cursos do mesmo *campus*. Essa condição é facilitada especialmente pela oferta de disciplinas de domínio comum e permite ao estudante customizar seu percurso acadêmico, considerando as turmas ofertadas no semestre em curso, uma vez que a oferta das turmas de uma mesma fase é anual, apesar das disciplinas serem organizadas em semestres. Sobre os programas de mobilidade, nacionais e internacionais, observou-se que muitos programas ficaram comprometidos durante a pandemia. Nessa conjuntura adversa surgiram possibilidades de experiências virtuais em outras instituições, tanto do Brasil como do exterior. Contudo, não haviam estudantes dos cursos contemplados vinculados a programas de mobilidade no semestre em questão, de modo que se presume que parte deles possa não ter compreendido a natureza da pergunta/ação descrita.



As ações avaliadas na categoria assistência estudantil constam na tabela 10.

Tabela 10 – Ações de assistência estudantil.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	PONTUAÇÃO DO NÍVEL DE CONTRIBUIÇÃO					
	5	4	3	2	1	NP
Plano de acompanhamento pedagógico no SAE	24,00%	13,33%	6,67%	4,00%	2,67%	49,33%
Atendimento psicológico no SAE	32,00%	6,67%	2,67%	6,67%	1,33%	50,67%
Serviço de acolhimento do SAE (atendimento social)	29,33%	13,33%	4,00%	5,33%	2,67%	45,33%
Divulgação dos auxílios e bolsas de assistência estudantil do SAE	40,00%	9,33%	14,67%	4,00%	6,67%	25,33%
Orientação/auxílio do monitor do SAE	36,00%	10,67%	10,67%	2,67%	6,67%	33,33%
Auxílios financeiros do SAE	38,67%	5,33%	12,00%	2,67%	6,67%	34,67%
Refeições no restaurante universitário	66,67%	6,67%	10,67%	4,00%	2,67%	9,33%

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Nesta categoria, observou-se que a política de alimentação e nutrição tem um largo alcance entre os estudantes, obtendo o maior índice de utilização entre os participantes da pesquisa. As refeições no restaurante universitário foram avaliadas com uma contribuição bem significativa para evitar a evasão, o que se justifica também por ser uma política que alcança todos os estudantes regularmente matriculados, independente da condição socioeconômica. Em seguida, a ação melhor avaliada foi a divulgação dos auxílios e bolsas de assistência estudantil, que são a porta de entrada do SAE para os estudantes vulneráveis conhecer os programas, realizar a análise socioeconômica e se inscrever nos editais para a concessão de auxílios financeiros. Cabe destacar que as ações desta categoria estão entrelaçadas entre si, uma vez que a equipe do SAE trabalha em conjunto para acolher e atender as necessidades dos estudantes de acordo com os programas disponíveis na universidade, o que justifica os índices próximos nas respostas dos estudantes para as ações desta categoria. Quanto aos planos de acompanhamento, vale ressaltar que o público-alvo são os estudantes com problemas de reprovação por nota e mesmo sendo prioritário para os beneficiários dos auxílios, outros estudantes também foram encaminhados e atendidos.

Dentre os estudantes abordados por Radaelli (2013), a maioria considera a assistência estudantil fundamental ou importante. Ela é fundamental, pois sem ela grande parte dos estudantes não teriam como se manter na universidade e importante porque a maioria dos estudantes da universidade necessitam desse apoio para se manter no curso. Nesse caso, a questão financeira (não ter condições de se manter) foi apontada como o principal motivo que faria os estudantes trancar ou desistir do curso, e entre as solicitações dos estudantes constaram

o aumento no valor dos auxílios e a adoção de outros auxílios como o auxílio-creche, por exemplo, a implantação de políticas de alimentação (restaurante universitário) e de moradia estudantil.

Scher (2017) aponta outras medidas que também são necessárias a melhoria do atendimento aos estudantes, tais como, elevar a eficiência dos fluxos processuais de Análise Socioeconômica, por meio da adoção de um sistema informatizado (implantado em 2017<sup>19</sup>); a estruturação das equipes responsáveis pela assistência estudantil, com a inclusão de profissionais técnicos capacitados para atuar na área pedagógica; e a elaboração da Política Institucional de Assistência Estudantil (aprovada em 2019), visando ampliar o atendimento para além da questão econômica, pois o elevado índice de retenção curricular observado pela autora (e que ainda persiste na universidade), mostrou que

[...] a instituição deve incidir mais ativamente sobre as questões relacionadas aos processos pedagógicos e de ensino-aprendizagem, bem como sobre outras demandas e dificuldades apresentadas pelo corpo discente que possam prejudicar seu desempenho e a qualidade do processo formativo (SCHER, 2017, p. 123).

O estudo de Back (2017), realizado por meio de grupos focais, nos quais foram ouvidos 19 estudantes do *Campus* Chapecó/SC, usuários dos serviços de assistência estudantil também reforça as percepções já elencadas sobre as políticas de aporte financeiro e a necessidade de avançar em áreas como o apoio psicológico, psicossocial e pedagógico. Entre os avanços observados, foram mencionados a oferta de refeições de qualidade, nutricionalmente balanceadas, higiênicas e com um custo acessível nos restaurantes universitários e a possibilidade de realização de acompanhamento pedagógico e/ou psicossocial, adotada a partir de 2016, para os usuários dos auxílios que não conseguiram aprovação na quantidade mínima de créditos exigida no edital de concessão dos auxílios para o curso que estão matriculados. O *Campus* Chapecó foi o primeiro a ter restaurante, em 2014. Em 2016, os cinco restaurantes já estavam instalados, se configurando também como um espaço de convivência para a comunidade acadêmica e regional (BACK, 2017).

A autora observou que a contribuição da assistência estudantil, em sentido amplo, incluindo o acolhimento e o suporte psicológico, psicossocial e pedagógico que o SAE fornece a esses estudantes ficou demarcada como uma contribuição para a permanência deles na universidade. Cabe destacar ainda que, além das dificuldades financeiras, um dos maiores impactos na vida desses jovens, presente nos relatos, foi a mudança de cidade (a falta de

---

<sup>19</sup> Mais informações em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/assuntos-estudantis/repositorio-pro-reitoria-de-assuntos-estudantis/manual-de-acesso-ao-sistema-de-analise-socioeconomica>

acolhimento da cidade de Chapecó e a dificuldade de conseguir trabalho no contraturno), o distanciamento da família e dos amigos e a ausência de vida social, reforçando o modelo conceitual da evasão proposto por Tinto (1975).

Sendo assim, as ações de acolhimento, de escuta e de orientação oferecidas pelas equipes de assistência estudantil foram determinantes para a continuidade dos estudos. No entanto, observa-se que elas ainda são restritas aos estudantes que recebem os auxílios, a exemplo dos planos de acompanhamento, que têm o objetivo de evitar o corte imediato dos auxílios dos estudantes que reprovaram por nota no semestre anterior. Back (2017) ressalta a necessidade de avançar nesse tipo de ação e de investir na composição das equipes técnicas dos diferentes *campi* para viabilizar sua operacionalização.

Em relação a participação e o impacto das ações de busca ativa, as ações realizadas estão demonstradas na tabela 11.

Tabela 11 – Ações de busca ativa dos estudantes em risco de evasão.

BUSCA ATIVA DOS ESTUDANTES EM RISCO DE EVASÃO	PONTUAÇÃO DO NÍVEL DE CONTRIBUIÇÃO					
	5	4	3	2	1	NP
<i>E-mail</i> com orientações sobre os prazos para a rematrícula	73,33%	6,67%	6,67%	1,33%	4,00%	8,00%
Ligação com orientações sobre os procedimentos para não perder a matrícula	12,00%	4,00%	8,00%	1,33%	10,67%	64,00%
<i>E-mail</i> avisando que deveria trancar ou retomar o curso para não ter a matrícula cancelada	26,67%	5,33%	6,67%	2,67%	6,67%	52,00%
Mensagem (WhatsApp) avisando que deveria trancar ou retomar o curso para não ter a matrícula cancelada	10,67%	2,67%	6,67%	4,00%	8,00%	68,00%

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

O envio de *e-mail* com orientações sobre os prazos para a rematrícula foi o aspecto com maior índice de avaliação positiva e também com maior participação dentre os estudantes. Essa ação é realizada pelo DCA todos os semestres e estendida a todos os estudantes, com exceção daqueles que não autorizam no cadastro o envio de mensagens eletrônicas. Durante a pandemia a preocupação em contatar os estudantes tornou-se ainda maior em virtude do distanciamento do *campus* e da precariedade de acesso à internet de vários deles. Em face disso, uma das ações de sensibilização do projeto estratégico para a redução da evasão foi sobre a necessidade de contatar os estudantes das mais diversas formas possíveis, para que as informações chegassem até eles. Alguns *campi*/cursos então adotaram estratégias como a criação de grupos de *WhatsApp* e listas de transmissão para o envio de mensagens e manter esse contato mais próximo. Outra ação necessária neste contexto foi a busca ativa dos estudantes que perderam

os prazos para matrícula ou para o retorno de trancamento, os quais caso não regularizassem sua condição teriam perdido o vínculo com o curso e a UFFS. Essa ação foi realizada pelo envio de *e-mail* do DCA (os resultados já foram descritos anteriormente) e em casos específicos por comunicado da coordenação de curso via *WhatsApp*, conforme resultados apresentados.

Essas ações foram replicadas no segundo semestre, envolvendo as coordenações acadêmicas, coordenações de cursos e os GTs de gestão da evasão. No momento que foram replicadas, sob a coordenação desta autora, os resultados obtidos na avaliação desses estudantes que participaram delas no primeiro semestre já eram conhecidos, o que a motivou a persistir neste movimento e torná-lo mais intenso, especialmente nesse período pós-pandemia, no qual muitos estudantes ainda não conseguiram se apropriar das datas do calendário acadêmico e precisam de apoio para se reintegrar à universidade.

Acerca da descrição das principais contribuições das ações desenvolvidas no primeiro semestre de 2022 para evitar a desistência do curso, os relatos observados também foram ordenados por fase (ordem decrescente) e apresentados integralmente no Apêndice C. Foram suprimidas apenas algumas respostas evasivas de estudantes que passaram pela questão sem querer se manifestar, pois ela era de preenchimento obrigatório.

A opção por manter todas as respostas no documento final da tese é sustentada na necessidade de dar voz aos estudantes, pois mesmo que as respostas tenham corroborado os achados da pesquisa, quando confrontadas com os índices de participação e contribuição das ações elencadas nas categorias propostas, surgiram outras questões importantes para a análise como a motivação pessoal, o relacionamento com colegas e professores, questões pessoais e familiares, que incidiram sobre os resultados das ações realizadas.

Além disso, é importante dedicar a atenção para as experiências positivas e negativas relatadas pelos estudantes. Dentre as experiências positivas os principais enfoques foram direcionados para os projetos de ensino, pesquisa, extensão e IC, para os eventos acadêmicos e de integração ao *campus*, para as orientações sobre o percurso acadêmico e para as experiências positivas de relacionamento e apoio recebido de docentes e colegas de curso. Algumas questões como o retorno ao presencial e a oferta de turmas extras no semestre também contribuíram para a permanência no curso. Em relação às experiências negativas, não dá pra dispensar o alerta acerca dos aspectos que precisam melhorar, especialmente porque, mesmo com as ações realizadas, alguns estudantes ainda relataram que não acessaram nenhuma delas ou que não perceberam as contribuições, que ainda estão pensando em trancar ou que a vontade de evadir permanece.

Apesar de serem minoria entre as respostas, essas manifestações são relevantes para a gestão da evasão, pois todo estudante é importante para a UFFS e nesses relatos estão refletidas situações que podem ser determinantes para o abandono do curso. Nesse sentido, um fator determinante, tanto para a permanência quanto para a evasão, enfatizado nas respostas, foi o relacionamento com os docentes. Gostar ou não gostar do curso e dos professores são aspectos bastante considerados na reflexão dos estudantes sobre permanecer ou evadir. Ao mesmo tempo que em diversos relatos o docente é o principal suporte ou fonte de ajuda para os estudantes ter uma experiência positiva se sentirem motivados para continuar no curso e na universidade, em outros é visto de forma crítica, por não compreender aspectos da realidade vivenciada por eles, que interferem no desempenho acadêmico, por questões didáticas/metodológicas ou posicionamentos políticos/ideológicos que desmotivam os estudantes.

Outra dimensão que não pode ser ignorada é o percentual de estudantes que não participaram das ações por não saber que elas estavam sendo realizadas no *campus*, a exemplo do relato “NP é (não teve isso no *campus*)”. Os resultados mostraram que quanto maior os índices de participação também maiores as notas atribuídas para as contribuições que essas ações geraram. Então, é extremamente importante intensificar a divulgação das ações para os públicos-alvo que delas dependem para continuar estudando. Nesta pesquisa, foi intencional colocar todas as ações realizadas nos *campi* a disposição de todos os respondentes para que eles pudessem conhecê-las, mesmo que elas não foram ofertadas no seu contexto de vivência acadêmica. Os resultados mostraram que essa decisão foi importante, pois observou-se que vários estudantes teriam participado de mais ações caso elas estivessem ao seu dispor (e várias estavam, mas eles não sabiam) ou eles tivessem sido abordados para participar.

Ao oportunizar a fala aos estudantes, foi aberta a possibilidade de eles sugerir ações que na sua opinião podem contribuir para evitar a evasão, caso o curso, o *campus* e a UFFS venham a adotar. Nesta seção da pesquisa aplicada aos estudantes foi observado que o maior índice de contribuições se deu no âmbito do curso, que é o espaço de vivência mais estrito que eles se encontram, seguindo pelo *campus* e pela instituição como um todo.

Ao categorizar as manifestações dos estudantes sobre o que eles gostariam que fosse feito para evitar a evasão, no âmbito do curso, um dos respondentes apontou que isso “vai depender muito de cada curso”. Contudo, apesar de algumas questões se sobressaírem mais para determinados cursos, a maioria das questões apresentadas converge para o contexto geral da pesquisa, pois estiveram presentes em vários ou até em todos os cursos ouvidos. Os índices percentuais de representação das sugestões por curso foram ocultados para preservar a identidade dos envolvidos.

As sugestões para a categoria recepção e acolhimento aos estudantes ingressantes é apresentada no quadro 25.

Quadro 25 – Sugestões para o curso categoria recepção e acolhimento aos estudantes ingressantes.

<b>Sugestões para a categoria recepção e acolhimento aos estudantes ingressantes</b>
Constituir uma rede de apoio.
Atividades/trocas de experiências com os estudantes veteranos.
Recepção de calouros.
Haver coisas diferentes para dar uma mudança na rotina.
Encontro de interações.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dentre os relatos dos estudantes que apresentaram sugestões para essa categoria, está a constituição de “uma rede de apoio, principalmente para os que vem de longe, precisam estabelecer residência por aqui e ficam afastados da família” e “ter mais contato com os veteranos, ouvir a opinião deles, o que já passaram”. Nesse sentido, a contribuição de outro respondente aponta para a possibilidade dos estudantes veteranos se constituírem como parte dessa rede de apoio, que, sem dúvida, precisa ser composta também por profissionais que atuam nos setores de atendimento aos estudantes e também por docentes do curso. “Penso que os nossos veteranos poderiam ser mais tranquilos e conversar com essas pessoas que estão querendo desistir, da minha sala mesmo já sobrou menos da metade por motivos de desistência”. Essa, infelizmente, é a realidade observada não apenas na turma referenciada, mas um fenômeno já conhecido entre as turmas de ingressantes nos cursos de graduação das IES brasileiras e estrangeiras. O termo apoio demarca um amplo espectro de ações que podem ser determinantes para evitar a evasão neste contexto.

A categoria apoio e acompanhamento pedagógico foi a que mais sobressaiu dentre as sugestões apresentadas, de modo que mesmo sendo avaliada positivamente, ainda há aspectos que os estudantes desejam que sejam melhorados no curso. Dentre os relatos, foi possível depreender que o currículo e os professores estão entre as questões mais impactantes, sobre as quais o curso precisa se debruçar e dedicar sua atenção.

O currículo do curso foi o aspecto mais sinalizado nas sugestões, em diversas perspectivas, as quais podem ser consultadas na tabela 12.

Tabela 12 – Sugestões para o curso categoria apoio e acompanhamento pedagógico.

<b>SUGESTÕES PARA A CATEGORIA APOIO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</b>	<b>N.</b>
Ofertar mais disciplinas e aulas práticas.	11
Mais visitas técnicas	6
Tirar os pré-requisitos.	4
Rever a grade curricular (escopo/carga horária/tempo de duração do curso).	3
Mostrar áreas de atuação.	2
Diminuir um pouco as horas em sala.	1
Diminuir número de disciplinas obrigatórias	1
Aumentar a oferta de matérias optativas (com temas mais interessantes).	2
Flexibilização do turno de oferta de CCRs optativos.	1
Um prazo maior para realização dos estágios.	1
Metodologias diferentes, que fossem menos monótonas.	2
Promover mais atividades extracurriculares, experiências.	1
Cursos e minicursos de nivelamento em matemática, cálculo e física.	2
Aumentar a integração e interdisciplinaridade.	2
Acompanhamento mais ativo da coordenação acadêmica.	3
Mais proximidade da coordenação de curso com os estudantes.	2
Humanizar relação professor e aluno.	2
Mas competência por alguns professores.	2
Maior disponibilidade de professores.	2
Melhor compreensão/apoio dos professores.	8
Mais compreensão.	1
Rotatividade dos professores que podem dar a mesma matéria.	1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A sugestão mais enfatizada nas respostas foi “ofertar mais disciplinas e aulas práticas”, com, pelo menos, 11 manifestações identificadas, seguida por “mais visitas técnicas” com, pelo menos, seis manifestações. A necessidade de melhorar a interação com a prática do curso na oferta de disciplinas, ou a compreensão dos estudantes sobre esse alinhamento, é encontrada no relato de um estudante, que considerou necessário “uma aula, ou parte da primeira aula de cada CCR apresentando as possibilidades de utilizar tal CCR como profissão depois, áreas que exploram ou abordam o tema ou afins”.

Ainda nesta categoria, outra questão demarcada foi “tirar os pré-requisitos”, que está relacionada com a necessidade (já identificada pelo curso e pela universidade) de rever a grade curricular dos seus cursos. A explicação detalhada no relato de um dos estudantes demarca como essa exigência da grade curricular leva o curso a perder estudantes:

Tirar os pré-requisitos, pois atrasa muito o curso e já vi muita gente na metade do curso de [ocultado] abandonando e indo fazer particular porque ali na UFFS não rendia mais o curso por não ter passado em devida matéria e assim ter trancado quase todas as matérias de sua fase!

Sobre a revisão da grade curricular, diversos outros quesitos foram mencionados, como tirar a ênfase do curso, ou alterar o escopo de formação, conforme é possível observar na transcrição do relato a seguir: “a grade curricular, recentemente teve uma mudança, no meu ver o curso ficou pior, a grade parece mais de um curso de [ocultado] do que de [ocultado], senti falta de matérias de [ocultado]”. Manifestações como essas não podem deixar se ser pautadas pelo NDE e pelo colegiado de curso, com espaço para a escuta aos estudantes. Ainda sobre o currículo, a carga horária excessiva de CCRs obrigatórios, a sobrecarga de atividades e a pouca oferta de CCRs optativos, ACCs e estágios também foi observada nas respostas.

Outro aspecto que requer atenção é a atuação dos professores. Nesse sentido, estão inseridas questões de didática, metodologias de ensino e principalmente de relacionamento entre professor e estudantes. Dentre os termos utilizados nas respostas, “melhor compreensão/apoio dos professores” foi o mais enfatizado, com, pelo menos, oito respostas, seguindo pelos termos humanidade, disponibilidade e competência. No quesito disponibilidade, os registros ajudam a compreender que se trata da falta de professores e não da indisposição para atender os estudantes: “variação dos professores, porque concluir uma graduação presencial com apenas três professores atuantes efetivos além de cansativo não agrega muito” e “a ausência de professores na disciplina que são de formação, muitos professores, pra ajudar os alunos, ministram aulas que não são suas”. O termo rotatividade também apareceu e foi interpretado como uma solução para possíveis problemas de relacionamento com o professor responsável por um CCR específico no qual o estudante não consegue progredir por esse motivo e, assim, gostaria de ter a opção de cursar com outro docente.

Na sequência, são apresentados alguns relatos acerca do relacionamento com os professores: “alguns professores da UFFS tem um ego muito grande principalmente quando é na área [ocultado], deixando que não estou generalizando isso a todos os professores, mas alguns não tem o mínimo de bom senso ou empatia com seus alunos” ou “mais humanidade por parte de alguns professores. Talvez colocar em prática a didática que falam nas aulas de [ocultado] e não deixar os alunos sofrendo horrores pensando que vão reprovar mesmo dando o seu melhor.” ou ainda “discutir o científico, sem debates com opiniões próprias, desrespeitando os colegas, pois cada um pensa de uma forma” e “a redução das falas sobre partidos políticos, esses professores estão fazendo a UFFS perder alunos”.



O atendimento das coordenações também foi mencionado como um fator contributivo, mas que também pode auxiliar ainda mais. Isso vale tanto para a Coordenação Acadêmica como para a Coordenação de Curso, conforme constatado nos seguintes relatos: “acompanhamento mais ativo da coordenação acadêmica, para compreender melhorias necessárias que sejam demandas das turmas e também individuais” e “o acompanhamento da coordenação do curso que foi uma falha dentro do *campus*”. Do mesmo modo, outro estudante apresentou uma sugestão de ação proativa que pode auxiliar nesse sentido. Apesar de não haver especificação na resposta, e estima-se que ela seja direcionada para a Coordenação de Curso, percebe-se que pode ser aplicada para as duas coordenações.

(...) acredito que uma conversa mais corriqueira entre os alunos possa ajudar todos a se motivarem mais. Isso também vale para a coordenação, se integrar mais com os estudantes. A coordenação sempre foi bem acessível, mas desde que vamos até ela, ela nunca veio até nós. Acredito que estar mais próximo dos estudantes, vendo as dificuldades e dando conselhos ajudaria muito.

Esse relato apresenta a integração como um fator determinante para evitar a evasão, aspecto para o qual também foram apresentadas sugestões no âmbito dos cursos, mesmo que em menor escala.

As sugestões para as categorias integração ao *campus*, engajamento em projetos e programas da universidade e assistência estudantil foram reunidas no quadro 26.

Quadro 26 – Sugestões para o curso demais categorias.

<b>Sugestões para as categorias: integração ao <i>campus</i>, engajamento em projetos e programas da universidade e assistência estudantil</b>
Ampliação do auxílio estudantil, dos programas e bolsas de monitoria.
Palestras sobre alguma área do curso no decorrer do semestre.
Maior integração entre os estudantes.
Maior disponibilidade de projetos para os acadêmicos.
Que todos fossem inseridos em algum projeto.
Mais oportunidades de estágio remunerado.
Centro acadêmico precisa de mais proatividade.
Acompanhamento psicológico efetivo.
Moradia.
Exigir contrapartida em estudos dos estudantes que recebem auxílio.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A ampliação da oferta de palestras, projetos e estágios remunerados também foi demarcada nas respostas, assim como a categoria assistência estudantil, que foi mencionada em aspectos como acompanhamento psicológico, aumento dos auxílios e moradia. Sobre os

auxílios, chamou a atenção o relato de um respondente que sugeriu o alinhamento da concessão de auxílios à exigência de contrapartida dos beneficiados em horas de estudos ou de participação em monitorias e a bonificação por meio da facilitação das quebras de pré-requisitos para quem cumprir a exigência. “Desde o primeiro semestre o aluno que receber auxílio ter como obrigação cumprir determinado tempo de permanência na sala de estudo ou com monitoria. Ter mais facilidade de quebra de requisito quando cumprir o tempo determinado na sala de estudo.” Houve ainda quem teceu elogios “curso ótimo, sem comentários.” Por fim, diversos respondentes destacaram que não tinham nada a declarar ou não sabiam o que dizer.

Acerca do *campus* em que eles estão vinculados, observou-se que algumas sugestões registradas para o curso são reafirmadas, que os estudantes têm a preocupação com os colegas de outras turmas e outros cursos e também que foram apontados diversos aspectos que mesmo tendo relação muito próxima à esfera do curso, extrapolam esse contexto e precisam de atenção em esfera mais ampla. As sugestões para o *campus* também foram categorizadas e, nesse campo de atuação, diferentes categorias se sobressaíram.

No quadro 27 consta a listagem das sugestões para a categoria recepção e acolhimento dos ingressantes:

Quadro 27 – Sugestões para o *campus* categoria recepção e acolhimento dos ingressantes.

<b>Recepção e acolhimento dos ingressantes</b>
Melhor acolhimento dos estudantes calouros.
Acolhida, empatia.
Colocar os alunos em contato com as áreas experimentais no primeiro semestre.
Nivelamento de conteúdos, nível de cobrança menor nos primeiros períodos.
Um comitê que acolhe as pessoas de diferentes etnias para se sentem mais segurança dentro do <i>campus</i> .
Melhoria no compartilhamento de informações
Divulgar mais o curso.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sobre as ações de responsabilidade do *campus*, nesta categoria, alguns participantes mencionaram o acolhimento dos calouros como o principal aspecto a ser trabalhado. Isso reforça a importância dos eventos de recepção, organizados pela Coordenação Acadêmica em parceria com os serviços de atendimento aos estudantes e as Coordenações de Curso.

Além disso, os estudantes apontam para as dificuldades de adaptação ao curso, nos moldes que é ofertado na UFFS, com maior concentração de disciplinas de domínio comum nos primeiros semestres. Essas disciplinas, destinadas a formação geral, também exercem a função de nivelamento de conteúdos. No entanto, dadas as fragilidades da formação progressiva,

podem ser desestimulantes aos estudantes quando eles observam dificuldades de acompanhar os conteúdos, ao mesmo tempo que ficam distanciados das áreas específicas do curso que escolheram.

A acolhida aos estudantes estrangeiros também foi mencionada e precisa ser considerada, pois a UFFS tem ampliado o escopo da sua política de ingresso de imigrantes nos últimos anos, a partir do trabalho desenvolvido na DPGRAD. Também houve menção à necessidade de melhoria no compartilhamento de informações, conforme pode ser extraído do relato a seguir: “alguns alunos como eu não tem tempo de correr atrás de informações, então apenas vai levando, se o *campus* entrasse em contato com os alunos por vias de comunicação como o *WhatsApp* e até mesmo na sala de aula ajudaria.” A divulgação dos cursos é um quesito que vem sendo trabalhado com maior intensidade nos últimos anos, por meio de eventos no formato “UFFS Portas Abertas”, nos quais os estudantes e a comunidade são recebidos nos *campi* para a apresentação dos cursos e das estruturas de atendimento, bem como da visita às escolas de ensino médio da região. Esse movimento tende a avançar ainda mais com a implantação do DPSCG e a ampliação das frentes de atenção ao ingresso nos *campi*.

Sobre a categoria acompanhamento e apoio pedagógico, a quantidade de apontamentos direcionados para os *campi* reduziu significativamente em relação aos apontamentos registrados para os cursos. Contudo, as sugestões para o *campus* estão alinhadas com as sugestões apresentadas para o curso.

Quadro 28 – Sugestões para o *campus* categoria acompanhamento e apoio pedagógico.

<b>Acompanhamento e apoio pedagógico</b>
Mais atividades práticas/atividades diferenciadas (desde o início do curso).
Acesso/uso de equipamentos para aulas práticas.
Mais visitas técnicas.
Tirar os pré-requisitos e o nível de dificuldade de tais matérias.
Maior acessibilidade aos professores.
Aumentar o número de professores.
Incentivo dos professores.
Tirar a carga de certas matérias.
Mais agilidade das coordenações de cursos.
Troca do professor de [CCR ocultado].
Reavaliar PPC do curso.
Não ter imposição de opiniões políticas e ideológicas de docentes.
Trabalhar as dificuldades de cada curso, em conjunto com os estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As questões de revisão dos currículos dos cursos, já descritas anteriormente, novamente foram abordadas, com destaque para a organização curricular e as dificuldades enfrentadas nas disciplinas que são pré-requisitos, como exemplificado no trecho a seguir:

O nível de dificuldade de tais matérias nos primeiros períodos não ser tão alto assim, pois o nível de desistência nos primeiros anos da faculdade é alto! E quase todos os alunos da universidade saíram de um ensino médio precário para chegar ali e ter esse nível de dificuldade assim acabam abandonando ou ficam igual ao meu caso, atrasada em suas fases.

Os estudantes também reforçam a necessidade de atenção para as questões de atendimento das coordenações e dos professores, como “maior acessibilidade aos professores, por que tem alguns que só recebem alunos para tirar dúvidas no período do dia, mesmo sabendo que não tem transporte para a UFFS e todos trabalham” e a defesa de opiniões políticas “não ter imposição política de nem um lado, induzindo os alunos, política é fundamental, no entanto não defender um partido, e nem mal de outro. Não se falar sobre políticos. Até acredito que não pode, mas acontece muito.” Essas questões fazem parte da gestão acadêmica dos cursos e dos *campi*.

Acerca das atividades de integração, os estudantes sugerem ações de fortalecimento de vínculos entre os alunos e os cursos, voltadas para a promoção da cultura, desenvolvimento de projetos conjuntos e eventos, conforme demonstrado no quadro 29.

Quadro 29 – Sugestões para o *campus* categoria atividades de integração ao *campus*.

<b>Atividades de integração ao <i>campus</i></b>
Mais atividades de integração entre os alunos.
Atividades de integração entre os cursos.
Mais atividades recreativas e culturais.
Que os cursos se integram mais principalmente em discussões e ajuda de pesquisas entre os cursos.
Eventos.
Mais palestras incentivando os alunos.
Ambiente de encontro e lazer em algum espaço do <i>campus</i> .
Responsabilidade de alguns alunos que estudam lá.
DCE precisa de mais proatividade.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os relatos sugerem a realização de “mais recepções de cursos distintos, não apenas com os próprios cursos, como semana acadêmica, etc.” e “buscar integrar os alunos com atividades e mostras científicas, por exemplo.” A solicitação de um ambiente de encontro e lazer no

*campus* também foi demarcada, bem como a atuação mais intensa do DCE na promoção de eventos e atividades de integração entre os estudantes.

A categoria engajamento em projetos e programas da universidade contou com apenas duas sugestões para os *campi* “menor burocracia para realização de projetos nas áreas experimentais, pois não tem como fazer pesquisa se não pode fazer comparação entre diferentes manejos (convencional, orgânico, biodinâmico etc.)”, abrir espaço para projetos de pesquisa em horários mais flexíveis e estabelecer “um acordo e/ou programa para aproximar o estudante de serviços ou empregos na região para aqueles estudantes que não são da região, pois não há vagas em atividades remuneradas para todos dentro do *campus*”.

Quanto à assistência estudantil, observou-se um aumento significativo das manifestações em relação ao pontuado no âmbito do curso.

Tabela 13 – Sugestões para o *campus* categoria assistência estudantil.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	N.
Bolsas e auxílios para ajudá-los nos gastos.	6
Maior assistência estudantil em relação a despesas.	1
Acesso/efetividade do atendimento/acompanhamento psicólogo.	4
Empréstimo de notebook.	1
Moradia.	2
A implantação de um serviço de creche	1

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A ênfase das sugestões foi voltada para as questões financeiras e emocionais, como resumido no seguinte relato “num geral, uma rede de apoio, no âmbito psicológico e financeiro”. A questão financeira é explicada no trecho subsequente:

(...) o auxílio estudantil, bolsas de monitoria e entre outras bolsas remuneradas fazem toda diferença na vida de um acadêmico! Por mais que o ensino como um todo esteja enfrentando uma enorme dificuldade, se torna inviável se manter na universidade sem “apoio” financeiro, isso para quem não tem uma renda ou alguém que possa está ajudando, ou com passe de alimentação, na condução e em xerox! (...) se for liberar editais de auxílio, que TODOS possam estar se inscrevendo e possivelmente beneficiados! E no meu caso, eu só precisava do auxílio-transporte!

Outra questão levantada, e que tem relação com os auxílios, foi o processo de análise socioeconômica, realizado pelos Assistentes Sociais do SAE. Nesse sentido, a sugestão foi “realizar a análise socioeconômica com mais agilidade, evitando longas filas de esperas. Estou a um ano esperando para ter minha ficha analisada. Não ganho auxílio, mas preciso e não ter esse auxílio pode vir a ser caso de desistência.”

Quanto ao apoio psicológico, um dos respondentes relatou que “as consultas levam muito tempo para serem marcadas, muitas vezes estamos precisando muito de uma conversa com um profissional, mas leva meses para conseguir ser atendido.” Essa é uma necessidade que se intensificou com a pandemia, quando os atendimentos eram realizados de forma remota e nem todos os estudantes tinham condições de acessar ou se sentiam à vontade pra fazê-lo. No retorno ao presencial, os SAES têm observado a elevação nas demandas por atendimento, bem como situações emergenciais que precisam ser manejadas.

Ainda, nessa categoria houve a sugestão de “implantação de uma creche para deixar nossos filhos enquanto estamos estudando (...), pois a maioria das minhas colegas de turma tem filhos e passam pelas mesmas dificuldades que eu.” Nesse sentido, a Política de Assistência Estudantil prevê o pagamento de auxílio-creche para os estudantes vulneráveis que precisam se dedicar aos cuidados dos filhos, concedido de acordo com os critérios de elegibilidade definidos no edital de auxílios socioeconômicos.

Em relação às políticas de permanência e assistência estudantil, foram encontrados diversos estudos em nível de *campus*. As pesquisas de Radaelli (2013) e Scher (2017) abordaram as políticas de permanência junto aos estudantes do *Campus* Realeza, identificando suas opiniões quanto aos programas de bolsas e auxílios assistenciais disponibilizados pela UFFS. As autoras entendem que, apesar de serem insuficientes para atender as necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade, os auxílios socioeconômicos constituem elemento decisivo para a permanência na universidade e sem eles parte significativa desses estudantes não teria condições de estudar. Elas também defendem a necessidade de melhorias nas políticas de permanência existentes na universidade, pois o suporte financeiro concedido aos estudantes cumpre apenas em parte os objetivos elencados pelo PNAES e não é suficiente para assegurar a conclusão dos estudos (RADAELI, 2013; SCHER, 2017). A necessidade de ampliação das políticas de assistência estudantil na UFFS também é um aspecto abordado nos estudos de Bach (2017) e Recktenvald (2017).

Além das categorias elencadas inicialmente, as respostas versaram sobre aspectos inerentes a estrutura do *campus*, os quais são apresentados no quadro 30.

Quadro 30 – Sugestões para o *campus* categoria estrutura.

<b>Estrutura</b>
Melhoria na estrutura em geral, melhor iluminação inclusive. “Deixar mais bonito”.
Mais áreas de lazer.
Disponibilização de meio de transporte para os alunos se deslocarem até o <i>campus</i> .
Ambiente de estudos extraclasse. Melhores e mais organizados.
Mais xerox. Xerox com valores mais baixos para os estudantes.
Precisa de um micro-ondas para uso dos alunos.
O <i>campus</i> em si é ótimo, com boa estrutura, não sinto falta de nada.
<i>Campus</i> UFFS [ocultado] ótimo, sem dúvidas.
A faculdade é muito boa, uma pena a distância mesmo.
A estrutura é ótima.
Tá bom.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Acerca da estrutura, apareceram questões como a estética do *campus*, a disponibilidade de mais áreas para lazer, convivência e estudo. Alguns serviços como xerox e transporte também foram mencionados, reportando especialmente o custo para os estudantes, “ter um transporte público, por que o universitário que precisa pagar aluguel e todas as outras contas de casa, não consegue pagar transporte.” Essas ponderações evidenciaram que, além das questões socioeconômicas e acadêmicas, a estrutura, os espaços e os serviços da universidade também exercem influência na experiência dos estudantes no *campus* e precisam ser cuidados para evitar a evasão. Por outro lado, várias manifestações positivas sobre a estrutura também foram pontuadas e diversos respondentes destacaram que não tinham nada a declarar ou não sabiam o que dizer, enquanto um deles registrou que acredita que muitas ações já estão sendo tomadas.

No âmbito da universidade como um todo, mas uma vez observou-se que a categorização das respostas teve alteração, de acordo com o escopo da análise. Na categoria recepção e acolhimento, houve apenas um registro com os dizeres “apoio, acolhida, empatia.”

Na categoria acompanhamento e apoio pedagógico foram listadas ações já mencionadas para as esferas dos cursos e dos *campi*, bem como alguns aspectos que dependem de normativas institucionais para operacionalização. Para alterar essas questões que dependem de alteração de normas é necessário o envolvimento de diversas instâncias na proposição das mudanças, bem como a aprovação em órgãos colegiados, a exemplo das revisões nos PPCs dos cursos. Contudo, outras são de organização interna e podem ser ajustadas com mais facilidade.

As sugestões apresentadas constam no quadro 31.

Quadro 31 – Sugestões para a instituição categoria acompanhamento e apoio pedagógico.

<b>Acompanhamento e apoio pedagógico</b>
Buscar sempre a melhoria dos docentes e colaboradores.
Tirar os pré-requisitos.
Disponibilizar mais professores para o curso de [ocultado].
Uma reformulação das grades para que os cursos de assemelhem ao tempo das demais universidades.
[referência ao curso ocultada] é ainda muito mal vista e por isso muito mal entendida na região.
Visitas técnicas, eventos, aulas práticas no início do curso.
Ter uma mixagem de conteúdos, acordar. Pouco mais sobre o [referência ao curso ocultada], já vi curso de [ocultado] em outra UFFS tendo mais visitas e etc.
Melhoria da disponibilidade de horários do curso.
Os professores não tirarem férias no meio do semestre e deixar os alunos sem aula, sem conteúdo e vir cobrar algo depois não é admissível.
Ter mais prazo para realizar algumas atividades.
Ter uma visão mais empática sobre os prazos trabalhos e cronograma de provas.
Interação entre os CCRs.
Melhorar a forma na didática de aula porque fica chato e cansativo só escutar o professor 4 aulas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sobre a flexibilização de prazos, houve um relato sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que trabalham tempo integral ou têm filhos e contam com pouco tempo para se dedicar aos estudos, de modo que os prazos curtos para elaboração dos trabalhos prejudicam as notas. Apesar de estar associada a questão socioeconômica, essa observação diz mais respeito ao escopo do curso, assim como os demais apontamentos da categoria. Isso é um fator que pode explicar a redução do número de sugestões para o contexto da universidade, em sentido amplo. Vale lembrar que esse é o olhar dos estudantes, a partir do espaço que eles frequentam, o que não isenta a instituição (em sentido amplo) da responsabilidade sobre os aspectos elencados para os cursos, pois grande parte deles precisam ser abordados em políticas e práticas institucionais.

Já na categoria assistência estudantil, observou-se um aumento significativo das manifestações, pois elas ultrapassam o contexto do curso e são geridas pelo *campus* e pela universidade, sob a coordenação da PROAE. Essas manifestações contam no quadro 32.



Quadro 32 – Sugestões para a instituição categoria assistência estudantil.

<b>Assistência estudantil</b>
Ampliação dos auxílios financeiros/aumento no valor dos auxílios.
Facilitar as formas de acesso aos auxílios.
Moradia estudantil.
Empréstimo de notebook
[ocultado] ter mais empatia com os estudantes... que muitas vezes na dúvida buscam por ajuda e são maltratados...
Um acompanhamento para pessoas que tem TDAH e problemas psicológicos.
Métodos mais fáceis de não perder o auxílio.
Creches, xerox com valores mais baixos.
Cantina mais barata.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na abordagem voltada para o contexto institucional é perceptível a prevalência do aspecto financeiro para essa categoria. A maioria dos respondentes (nove estudantes) solicitou a ampliação dos auxílios financeiros e/ou o aumento no valor dos auxílios existentes, bem como a ampliação da quantidade de pessoas a serem beneficiadas com esses auxílios. Nos relatos foi possível identificar fatores condicionantes dessa questão, como as despesas com moradia e transporte, por exemplo. “Eu recebia auxílio-moradia + transporte + alimentação e não conseguia pagar o aluguel com este valor”, ou então:

Levar em consideração que os estudantes precisam do auxílio estudantil, ampliar para uma renda maior para enquadrar mais estudantes, ajudar no transporte, que ultimamente está muito caro, no meu caso pago 380 reais mensais, sendo que moro 30 km distante do local de estudo, está muito caro o deslocamento.

A questão do trabalho também foi mencionada em relato, demonstrando que os estudantes conhecem a realidade dos colegas e os principais motivos que os levam a evadir.

Muitos estudantes desistem pela incapacidade de conciliar trabalho com estudos. Eu tive um bom desempenho no curso que fiz pelo fato de eu ter a sorte, e o privilégio, de não precisar trabalhar enquanto estudo. Essa não é a realidade de todos, e conversando com os colegas percebo que esse é um dos principais motivos das desistências.

Além disso, há outro agravante, associado a questão socioeconômica, mencionado nos registros, o distanciamento da família e da cidade de origem, “(...) aqueles que vem de fora e não tem muitas condições de vida.” Uma sugestão apresentada, nesse sentido, foi o estabelecimento de “programas de apoio, inclusive financeiro pois para muitos estudantes é difícil se manter durante o período do curso, e acabam se sobrecarregando ao tentar conciliar trabalho e estudos.” Neste contexto de apoio, cabe ressaltar também os demais serviços que a

assistência estudantil da UFFS disponibiliza e o acolhimento realizado, que também seguem entrelaçados e são fundamentais para evitar a evasão dos estudantes.

Do mesmo modo que foi pontuado por Scher (2017), ficou evidente entre os participantes da pesquisa de Back (2017) a importância dos auxílios socioeconômicos para prevenir “possíveis evasões derivadas da falta de recurso e da vulnerabilidade socioeconômica apresentada pelos/as estudantes”. A autora ressalta que, “diante dos descompassos e das contradições do acesso e da permanência”, há necessidade de ir além e também sinaliza que “a assistência estudantil da UFFS carece de uma política normatizada, com o estabelecimento de serviços, programas e projetos que vão além do repasse financeiro e da instituição de portarias e editais, mas que ampliam suas áreas de atuação e abrangência” (BACK, 2017, p. 126).

Cabe destacar que as duas autoras em questão fazem parte da equipe técnica responsável pela condução dos processos de Análise Socioeconômica dos estudantes que buscam os programas de auxílios da UFFS e participaram ativamente do planejamento e da execução das políticas assistenciais ofertadas na universidade. O processo de Análise Socioeconômica, por exemplo, foi sendo aperfeiçoado no decorrer do tempo e encontra-se regulamentado pela Resolução nº 10/CONSUNI-CGAE/UFFS/2016, sendo um dos requisitos para a habilitação dos estudantes para a concessão dos auxílios (RECKTENVALD, 2017).

Além desse processo, uma série de outras resoluções, instruções normativas, portarias e editais compõe a evolução das políticas de assistência estudantil na universidade. A tese de doutorado de Recktenvald (2017), também desenvolvida no PPGA, detalha o histórico das políticas de permanência da UFFS, adotadas até o ano de 2017, evidenciando todo o aporte documental e as estruturas que a universidade dispõe para sua operacionalização.

Na pesquisa de Recktenvald (2017) foram entrevistados diversos profissionais da área de assistência estudantil, os quais puderam se manifestar sobre sua trajetória, suas experiências e suas percepções acerca das políticas públicas existentes. Também foram ouvidos alguns estudantes de diferentes *campi* da UFFS, os quais convivem com situações de vulnerabilidade e expressaram de forma ilustrada e falada, as suas percepções, sentimentos e opiniões sobre o percurso acadêmico, seus desafios e suas aspirações. O autor categorizou os aspectos que impactam na permanência dos estudantes em seus cursos, separando-os em três grandes grupos: aspectos cognitivos, psicossociais e socioeconômicos e concluiu que há uma grande convergência entre os três grupos. Caso esse conjunto de fatores não receba a devida atenção da gestão universitária, a propensão à evasão desses estudantes tende a aumentar.

No que se refere a integração, cabe destacar que as sugestões apresentadas para o *campus* foram reforçadas no contexto institucional, com o acréscimo de atividades que possam

conectar os *campi* entre si, como os eventos *intercampi*, que estão sendo retomados após a pandemia da covid-19. As ações elencadas estão registradas no quadro 33.

Quadro 33 – Sugestões para a instituição categoria integração ao *campus* e a universidade.

<b>Integração ao <i>campus</i> e a universidade</b>
Promover mais eventos.
Ter mais interação com os outros <i>campus</i> .
Humanidade, diálogo, oportunidade.
Mais participação dos professores e coordenadores.
Integração maior entre os cursos, os alunos em si.
Tanto da coordenação e das colegas sabem que todos nós são iguais, nós como estrangeiros nós contribuimos também para o país como um cidadão, como todos os brasileiros, cumprimos nós tarefas como todos cidadãos que vivem aqui no Brasil.
Melhor entendimento do servidor/aluno/professor.
Intercâmbio, vivências com todas as fases do curso.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sobre essa categoria, foi possível depreender que muitos estudantes não conhecem a universidade como um todo. Alguns deles manifestaram que não sabiam que ações ou sugestões poderiam ser apresentadas para a instituição ou não tinham opinião formada sobre esse contexto de análise. O relato a seguir reforça essa percepção “não conheço o suficiente dos outros *campi* para opinar”.

Acerca do engajamento em projetos e programas da universidade, os estudantes apresentaram uma série de sugestões relacionadas a inclusão em atividades de pesquisa, extensão e IC, conforme registros apresentados no quadro 34.

Quadro 34 – Sugestões para a instituição categoria engajamento em projetos e programas da universidade.

<b>Engajamento em projetos e programas desenvolvidos pela universidade</b>
Projetos integradores que visem o interesse dos universitários, talvez algo que mostre o quão interessante pode ser estudar nessa universidade.
Aumento da oferta de bolsas de pesquisas.
Melhorar a atuação no meio social, com atividades de extensão, pois esse fator é importante para sensação de pertencimento ao curso, profissão e sociedade.
Manter mais políticas para incentivar os alunos a ficarem na Universidade.
Aumento do valor das bolsas, especialmente das de iniciação científica, pois o valor atual não é competitivo com um salário, por exemplo.
Projetos para integrar os alunos, independente dos cursos.
Conscientização da situação da maioria dos alunos que precisam trabalhar e estudar.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dentre os aspectos reforçados pelos respondentes está a ampliação da oferta de projetos de pesquisa, extensão e o fortalecimento de vínculos com o curso e a instituição. A questão da ampliação da disponibilidade de bolsas também foi pontuada, bem como a questão da flexibilização de horários para a participação nos projetos e atividades, especialmente para os estudantes que trabalham.

Além das categorias estabelecidas previamente, os estudantes apresentaram outras sugestões importantes, as quais foram categorizadas como aspectos gerais e listadas no quadro 35.

Quadro 35 – Sugestões para a instituição aspectos gerais.

<b>Aspectos gerais</b>
Mais opções de cursos.
Mais valorização do curso.
Não desistir do curso.
Realização periódica de pesquisas de satisfação dos estudantes para poder tomar medidas mais eficazes.
Ser universidade apartidária, isso é limitante.
Questão política muito presente ainda.
Ter mais infraestrutura, mais professores científicos.
Rever proibição de uso de insumos de pesquisa para que os estudantes venham a observar pelos próprios olhos as diferenças entre as práticas que os utilizam e aquelas que não utilizam [editado].
Responsabilidade de todos.
Em geral é uma faculdade muito boa, mais direcionada a quem não trabalha e não tem família, porque toma muito tempo os trabalhos em excesso, e as exigências do curso.
Melhorar a estrutura de informação, e melhorar o atendimento on-line (eles nunca respondem <i>e-mails</i> , nunca tirar nossas dúvidas).
Apoio aos estudantes de muitas formas, na relação de ajuda em qualquer necessidade dos <i>campi</i> .
Acho que a política da UFFS e incentivar os alunos está OK, mas não conheço o Facebook nem o Instagram da universidade.
Amo a UFFS.
Bem legal.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao analisar as ações elencadas, é possível conectá-las com algumas questões-chaves levantadas pelos especialistas e gestores no início do projeto, especialmente quando se reportam ao perfil dos cursos e dos estudantes. Além dessas manifestações, foram observadas experiências positivas e relatos de outras questões que podem ser trabalhadas internamente para melhorar ainda mais a experiência dos estudantes na instituição. Cabe ressaltar também o envolvimento ativo da CPA no projeto estratégico para a redução da evasão, bem como a atuação desta autora na referida comissão, no intuito de conectar as demandas da avaliação com

as questões que precisam ser tratadas pela gestão acadêmica a partir dos resultados obtidos junto aos estudantes. Para concluir esta etapa da análise dos dados coletados junto aos estudantes, nada melhor do que um relato gratificante de uma aluna que já conseguiu concluir essa trajetória e retornou para a UFFS novamente para trilhar o mesmo caminho em um novo curso “a universidade me encanta, já sou formada em um curso de graduação e por isso voltei, não tenho ações a elencar.”

## 5 PROPOSIÇÃO DE UM MODELO DE GESTÃO DA EVASÃO

Concluída a análise das informações coletadas junto aos participantes, cabe avançar na proposição do modelo de gestão da evasão. A necessidade de construção de um modelo de gestão para o controle da evasão no ensino superior foi percebida a partir da constatação de que os estudos sobre o tema ainda não avançam na proposição de metodologias estruturadas institucionalmente e que o foco da atuação sobre o fenômeno da evasão são as políticas públicas de permanência estudantil, uma vez que ainda não existem políticas governamentais estruturadas cujo foco principal seja o controle da evasão.

Esse posicionamento também é demarcado por teóricos e especialistas, em trabalhos recentes como a entrevista realizada por Guimarães e Teles (2021), na qual são registradas algumas críticas às políticas governamentais, ao pontuar que “a ideia de permanência e êxito é justamente excluir a evasão”. A entrevistada traz alguns questionamentos que convergem com as preocupações desta autora, apresentadas na justificativa do estudo e que também foram representados nas manifestações dos gestores, docentes e TAEs envolvidos no processo de execução do projeto estratégico para a redução da evasão na UFFS. Dentre esses questionamentos estão: “E assim, como fica a evasão? Quem vai estudar a evasão? O que a escola vai fazer com quem não permanece? Quais são as políticas para evitar a evasão? Quais as políticas para manter o estudante na escola?” (GUIMARÃES; TELES, 2021, p. 311).

Na mesma perspectiva, o autor Santos Júnior (2022) destaca as limitações do PNAES e das políticas governamentais voltadas para a permanência no que se refere ao controle da evasão e a responsabilidade das IES em compreender as suas causas e as possibilidades de enfrentamento do problema, em um escopo mais abrangente que o das ações de assistência estudantil.

A contrapartida das IES poderia estar na elaboração de outras ações, com outros enfoques, tendo em vista que a evasão tem característica multicausal, com o fator institucional atuando enfaticamente na ocorrência do fenômeno. Aspectos de integração e afiliação do aluno, ajustes de currículo, formação didática e pedagógica, monitoramento dos dados acadêmicos, acompanhamento da trajetória escolar dos alunos, dentre outros, configuram como medidas de organização interna que são passíveis de serem implementadas diretamente pela IES, para além das ações provindas do órgão gestor central (SANTOS JÚNIOR, 2022, p. 198).

Essas reflexões são indispensáveis no contexto institucional, pois as estruturas universitárias não estão preparadas para tratar a questão da evasão com o mesmo esforço empregado para as políticas de permanência, as quais já estão consolidadas no interior das IES, com respaldo (inclusive financeiro) das políticas governamentais (SANTOS; FREITAS, 2014;

NIETOTKA, 2015; RECKTENVALD, 2017; CRUZ; HOURY, 2017; VARGAS; HERINGER, 2017; SANTOS *et al.*, 2017). Dentre os cuidados que precisam ser tomados está a descortinação do problema da evasão, trazendo-o as rodas de discussão e incorporando-o como um tema estratégico na agenda dos gestores universitários e tomadores de decisão. Esse tema não pode ser ocultado pelas políticas de permanência nos moldes existentes, pois elas não têm a capilaridade necessária para atender todos os estudantes e a diversidade de causas que os levam a abandonar os estudos (CRUZ; HOURY, 2017; PAULA, 2017; SANTOS *et al.*, 2017; VARGAS; HERINGER, 2017; GUIMARÃES; TELES, 2021; NIEROTKA, 2021; SANTOS JÚNIOR, 2022).

Outro aspecto que precisa ser ressaltado é a importância de dimensionar as causas da evasão a partir do conjunto de variáveis pessoais, institucionais e sociais que interferem no percurso acadêmico e analisar os resultados sob a perspectiva de que é possível intervir sobre elas a partir do contexto institucional (AMBIEL, 2015; FLORES, 2017; HOFFMANN, 2017; MASCENA, 2018; SILVA, 2021; SANTOS JÚNIOR, 2022). Desse modo, é possível alterar o contrassenso de que a evasão parte de uma opção do próprio sujeito, isentando ou diminuindo a responsabilidade de atuação da instituição no enfrentamento do problema.

Mais uma vez fica evidente que a evasão estudantil nunca é uma decisão intencional do estudante, mas uma consequência de uma série de fatores que lhe dão causa e sobre os quais o estudante sozinho não tem poder de atuação. Borges (2019, p. 86) a caracteriza como um “desgaste” que resulta do “acúmulo de situações problemáticas que se inicia logo após o ingresso”, as quais são motivadas pelas “condições práticas que impedem a continuidade dos cursos. (...) Isso indica um elemento de desigualdade que tira a liberdade dos indivíduos de decidirem plenamente sobre suas vidas”.

Isso reforça a importância de a gestão acadêmica tratar o acesso, a permanência e a evasão como questões que precisam de um olhar sistêmico e integrado. Nesta lógica, a evasão “é o efeito de algum agravante de vulnerabilidade preexistente ou potencializado com o ingresso. Ou seja, neste sentido, a evasão sempre é o efeito” (RECKTENVALD, 2017, p. 381). Cabe destacar que o efeito, neste caso, é a consequência da combinação de fatores que culminam na saída do estudante.

Os resultados das pesquisas realizadas junto aos estudantes evadidos e ativos demonstram que a evasão, na maioria das vezes, não é voluntária, tal como apregoado por Tinto (1975), mas circunstancial. Portanto, “o problema da evasão não se explica como uma causa que gera um efeito, pois são vários fatores que vão se fortalecendo até levar a uma escolha, que na verdade não é bem uma escolha isolada ou pessoal” (GUIMARÃES; TELES, 2021, p. 308).

Essa “escolha”, não é uma opção, é parte de um processo, que se materializa a partir do resultado de um movimento, de um conjunto de fatores que contribuem para o abandono dos estudos e sobre os quais muitas vezes o estudante não tem jurisdição ou nem consegue perceber para falar.

Isso quer dizer que, apesar de ser o estudante o sujeito da ação, ele não sai da universidade (ou apenas deixa de vir) por vontade própria, por uma decisão racional e programada (desejada), mas pela imposição das circunstâncias e dificuldades vivenciadas por ele naquele momento, as quais são constituídas pela multiplicidade de variáveis associadas à evasão estudantil presentes no contexto em que esse sujeito está inserido (SILVA, 2021).

Quando os estudantes ingressam, eles têm o desejo de progredir no curso e alcançar os objetivos pessoais traçados com base na expectativa de formação e diplomação. Contudo, ao se deparar com a realidade institucional, cheia de dificuldades, a adaptação se torna um processo repleto de fatores complicadores, que frustram as expectativas positivas, colocando as em um jogo de pesos e contrapesos, no qual se torna difícil manter o equilíbrio sem apoio externo. Ao identificar e compreender essas variáveis associadas à evasão, a IES consegue estabelecer suas estratégias de atuação, com vistas a prevenir a ocorrência do fenômeno e controlar a evolução dos indicadores institucionais.

Nesse sentido, cabe resgatar outro questionamento presente no texto de Guimarães e Teles (2021, p.311) “o que será feito com o problema da evasão? Como se desenvolvem estratégias para tratar da evasão?”. O mesmo texto traz uma reflexão importante sobre esse contexto, ao destacar que, na opinião da entrevistada, “o problema da evasão não pode ser resolvido de modo abrupto; é conveniente começar a atuar para que este problema seja reduzido, a partir do interesse em desenvolver políticas públicas que evitem o abandono” e a melhor ação, sem dúvidas, é a prevenção (GUIMARÃES; TELES, 2021, p. 309).

Essa visão é fundamentada no contato com experiências internacionais exitosas. Esse tipo de experiências também contribuiu para a definição dos sete fatores que auxiliam a reduzir a evasão propostos por Lobo (2012). Essas contribuições permearam a definição do escopo do projeto estratégico para a redução da evasão na UFFS, tanto na forma de olhar para o problema como na construção das etapas metodológicas que poderiam ser adotadas no contexto da ação.

Cabe destacar que há uma diferenciação entre as etapas do projeto estratégico, as etapas-chaves do plano de ação e as dimensões do modelo de gestão. Tanto o projeto como o modelo gestão estão centrados na ação. O projeto deu origem ao plano de ação, que foi fundamental para a construção do modelo de gestão da evasão. A aplicação do modelo em outros contextos será conduzida a partir da elaboração de novos projetos e planos de ação a serem construídos



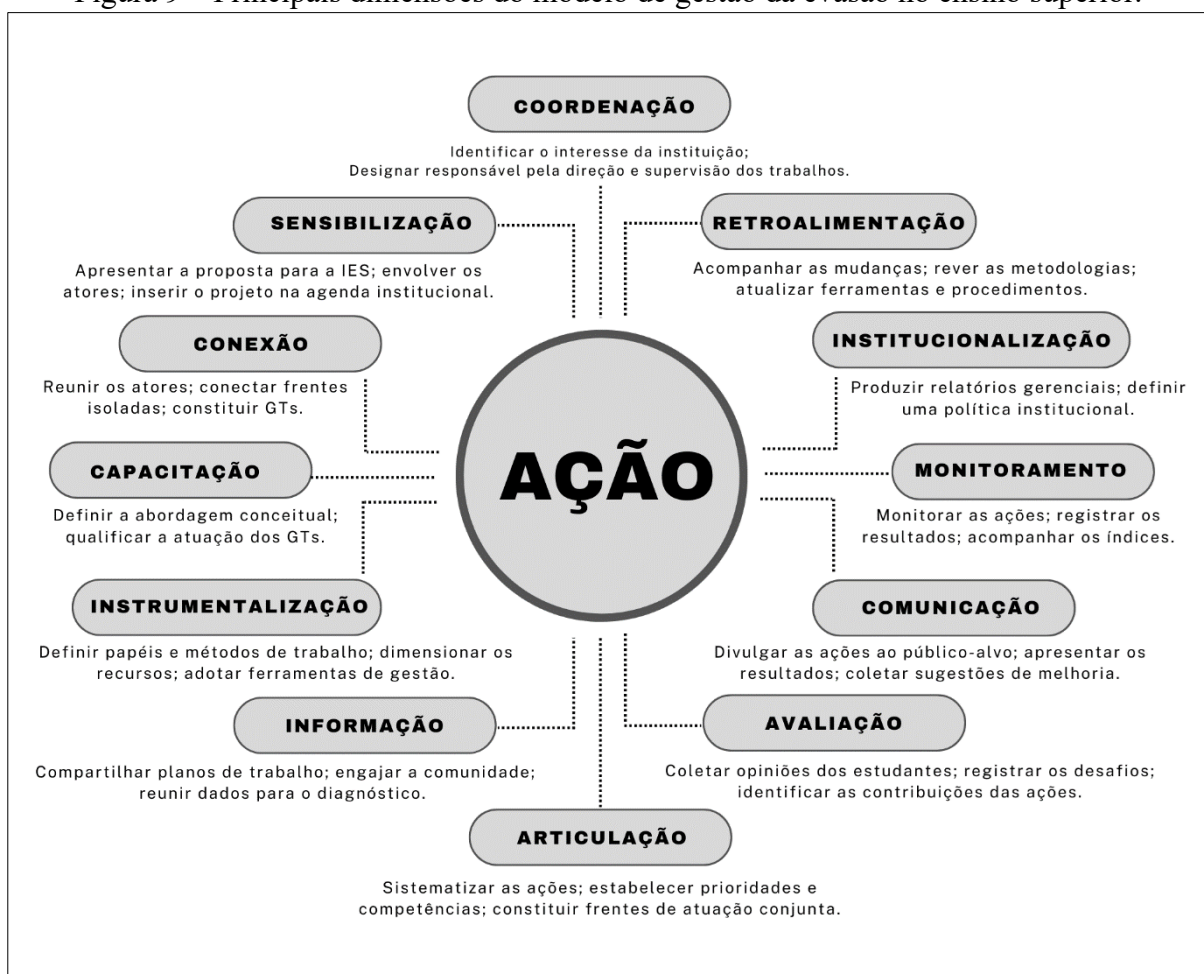
com base nas premissas do modelo de gestão, com as adaptações que cada realidade organizacional exigir.

No contexto da pesquisa, o problema foi tratado desde o início pelo prisma do acompanhamento e do controle, que congrega tanto ações preventivas como ações corretivas com potencial para a redução da evasão. Quando o projeto foi pensando, ainda não era possível dimensionar como seria o seu desdobramento em campo, uma vez que isso depende da realidade de cada espaço institucional, da caracterização do fenômeno, suas formas de tratamento e das ferramentas de gestão disponíveis para o enfrentamento do problema. Esse foi o primeiro olhar da pesquisadora sobre o contexto empírico. Portanto, esboçar um roteiro composto por um conjunto de etapas foi indispensável para o direcionamento dos trabalhos em campo.

A condução das etapas-chaves do plano de ação estabelecidas pela equipe de especialistas da comissão constituída no âmbito do projeto, permitiu a esta pesquisadora estabelecer as principais dimensões do modelo de gestão da evasão. Cabe destacar que assim como as etapas do projeto e do plano de ação, essas dimensões também não são lineares, elas são elementos constitutivos do modelo, cujo eixo central é a **AÇÃO**. Portanto, o diagrama apresentado na figura 9 não segue uma sequência ordenada, mas agrupa doze dimensões que perpassam a experiência de atuação na construção de estratégias de intervenção sobre o fenômeno da evasão.

Como se trata de um processo dinâmico e inacabado, como o próprio fenômeno de análise, que apresenta novas formas de manifestação a cada novo grupo de estudantes incluídos na abordagem, certamente outras dimensões poderão ser incluídas no modelo a partir do olhar dos gestores das demais IES que vierem a se apropriar dessa estratégia e desses elementos para iniciar seu percurso de combate à evasão estudantil.

Figura 9 – Principais dimensões do modelo de gestão da evasão no ensino superior.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A primeira dimensão observada, a partir da identificação do interesse institucional no projeto, foi a necessidade de **coordenação** das atividades. Para a construção e modelagem do projeto foi necessário estabelecer uma estrutura composta por um roteiro com várias etapas, que para serem executadas dependem de pessoas e recursos dos mais diversos. Essa estrutura é indispensável para a organização e o direcionamento dos trabalhos. O estabelecimento de uma coordenação geral e de coordenações adjuntas em cada um dos GTs possibilitou a organização dos cronogramas de reuniões, dos fluxos de atividades, a distribuição das atividades entre os membros das equipes e a discussão dos resultados obtidos em cada frente de atuação. A coordenação geral e as coordenações adjuntas tinham como uma de suas responsabilidades estabelecer a comunicação entre as equipes, conduzir, acompanhar e supervisionar os trabalhos para assegurar que as atividades pudessem ser realizadas e os resultados obtidos. Outra função das coordenações foi motivar as equipes e evitar a desconstrução dos grupos, uma vez que em meio as dificuldades, a condução dos trabalhos precisam de direcionamentos concretos e de responsabilização compartilhada pela apresentação de resultados.

Outro aspecto importante para o início de qualquer projeto como este é que a evasão não se resolve com esforços individuais, ou de poucas pessoas, é necessário envolver a comunidade universitária como um todo, independentemente dos espaços que as pessoas ocupam e do nível de conhecimento sobre o tema que possuem, para que elas possam se comprometer com a pauta e colocar os estudantes como o foco principal do seu fazer funcional. Afinal, não existe IES sem estudantes. Isso parece óbvio, mas nem todos os atores institucionais têm essa percepção e muitos ainda não compreendem o seu real significado.

A preocupação da gestão com o problema da evasão foi o ponto de partida para que a proposta que estava estruturada no papel, pudesse ser acolhida pela instituição e apresentada para a comunidade universitária em um evento amplamente divulgado entre os docentes, TAEs e estudantes. Com isso, foi posta em prática a estratégia de **sensibilização**, a qual permitiu o envolvimento dos atores que se interessaram pelo tema e a inclusão do projeto na agenda institucional.

Nesse sentido, cabe lembrar que a evasão já estava sendo tratada como uma pauta institucional, pelo menos desde a I Conferência das Licenciaturas e a II COEPE (UFFS, 2017), sendo incorporada entre os objetivos estratégicos do PDI para o período de 2019 a 2023 (UFFS, 2019a) e na reformulação do regulamento da graduação. Na visão de Santos Júnior (2022, p. 109), o PDI “contém pistas de como aspectos mobilizadores de controle à evasão são inseridos na pauta institucional e, ainda, como determinados setores e atores que compõem a instituição estão comprometidos em relação a isso.” Portanto, o PDI foi o documento norteador do projeto, o qual está relacionado ao programa estratégico institucional denominado “Eficiência na Graduação”. A sensibilização ocorreu durante todo o desenvolvimento das atividades, de modo que foi transposta para o modelo de gestão, como uma das questões indispensáveis para o êxito das ações institucionais de controle da evasão.

Outra dimensão associada ao envolvimento das pessoas é a **conexão**, pois mesmo que ações isoladas tenham surtido efeitos positivos ao longo do tempo, os esforços empregados nessas ações precisam ser maiores quando são poucos os atores atuando no enfrentamento do problema. Além disso, o escopo das ações isoladas tende a ser restrito a espaços menores como o contexto de uma turma ou de um curso, por exemplo, e situações pontuais, como a assistência estudantil ou o apoio pedagógico (BACH, 2017; RECKTENVALD, 2017; SCHER, 2017; ORLOWSKI, 2018; REIS, 2019; NIEROTKA, 2015; 2021). Por outro lado, essas ações podem dar direcionamentos importantes para o trabalho, a partir do olhar dos atores que as executam, pois além das suas motivações (que podem ser a preocupação com os estudantes, o incômodo

com os números do curso, entre outras), já possuem conhecimentos e experiências que aos serem compartilhadas podem agregar ao movimento institucional.

A conexão também é necessária para que as iniciativas adotadas nos diferentes espaços sejam aperfeiçoadas e replicadas à medida que suas contribuições são percebidas. No contexto da UFFS, a formatação utilizada foi a designação de uma comissão institucional e de cinco GTs, pois trata-se de uma universidade *multicampi*, sem a divisão administrativa de centros e departamentos. Analisar as características de cada estrutura é indispensável para que o modelo possa ser aplicado e as conexões se estabeleçam de forma que o trabalho consiga progredir e dar resultados. Esse movimento não consiste apenas em estabelecer as conexões iniciais de reunir as pessoas com interesse na pauta. Como trata-se de um tema complexo e de abordagem difícil, muitas pessoas tendem a se afastar ou tornar-se inativas ao longo do percurso de execução do modelo. Portanto, um dos papéis das lideranças do projeto consiste em reconectar e motivar os participantes, conferindo a segurança necessária para a tomada de decisões e a implementação das ações.

Uma das estratégias que pode dar essa segurança para agir é a **capacitação**. Mesmo que dentre os envolvidos já existam pessoas com conhecimento sobre o tema, o direcionamento do trabalho e a metodologia precisam ser compreendidos por todos. No contexto da UFFS, a comissão foi composta por especialistas no tema, o que facilitou a abordagem conceitual e metodológica. Contudo, apesar das discussões históricas sobre evasão na instituição, ainda não havia uma definição conceitual do termo que pudesse nortear o desenvolvimento das ações. E o contexto empírico mostrou que essas questões precisam estar claras para os envolvidos. É necessário que todos tomem conhecimento do que é evasão no espaço de análise e, a partir disso, consigam identificar quem são os sujeitos para os quais as ações serão direcionadas. Apenas após esse movimento, será possível dimensionar quais ações serão planejadas e implementadas.

Caso a abordagem conceitual ainda não seja de conhecimento coletivo, recomenda-se que sejam analisados os documentos institucionais e os dados disponíveis. Se a concepção de evasão ainda não está institucionalizada, cabe identificar as referências que podem ser adotadas para a definição do conceito e seus desdobramentos, pois esses termos precisam ser claros e “fazer sentido” para a IES. Convém destacar também, que alguns termos podem ser revistos à medida que forem observadas necessidades de mudar a forma de tratamento dos dados e de mensuração dos indicadores de monitoramento da evasão.

Os momentos de capacitação também contribuíram para manter a motivação da equipe, pois deram direcionamento para o trabalho e mostraram que os envolvidos poderiam contar uns

com os outros, pois suas preocupações eram compartilhadas. Outro apontamento necessário é que algumas linhas estratégicas de atuação dependem da capacitação e da formação continuada para alcançarem seus objetivos e resultados. Dentre os exemplos estão as questões didáticas e pedagógicas, presentes nos relatos dos estudantes e a formação de tutores para atuar no acolhimento e acompanhamento dos estudantes com propensão à evasão. Estabelecer frentes de capacitação foi uma das estratégias adotadas para a reformulação dos PPCs dos cursos de graduação da UFFS.

Acerca da metodologia, percebeu-se ao longo do processo que ela precisa ser clara, mas não pode ser rígida e engessada. Nesse sentido, a **instrumentalização** metodológica do projeto foi delineada a partir do roteiro estabelecido para o plano de ação, com etapas-chaves não lineares, que poderiam ser revisitadas e ter suas atividades alteradas à medida que a realidade institucional exigisse. Ter esse roteiro foi importante para os GTs ter conhecimento de quais seriam os passos a serem seguidos, mesmo que em cada espaço as estratégias pudessem ser diferentes. Um dos desafios foi a falta de recursos financeiros para a realização das atividades, pois apesar de ser um projeto institucionalizado, o mesmo foi cadastrado na PROEC como demanda espontânea, sem passar por edital de seleção com previsão de recursos financeiros. Portanto, não houve a destinação de orçamento específico para o projeto. Com isso, o desenvolvimento das atividades dependeu das rubricas orçamentárias da PROGRAD e dos *campi*. Isso fez com que muitas reuniões da comissão com os GTs fossem realizadas no formato virtual e que algumas estratégias ficassem limitadas aos esforços das equipes e aos recursos discricionários disponíveis, a exemplo de cotas de diárias e transporte.

Ao longo do percurso foi constatado que seria necessária a dotação de recursos específicos para o desenvolvimento das ações de combate à evasão. Entre as solicitações recorrentes foi registrada a necessidade de instrumentalização dos cursos e dos *campi* com ferramentas computacionais para a gestão da evasão, como sistemas de predição, maior disponibilidade de recursos e de pessoas para atuar nas frentes de trabalho, bem como a criação de setores e serviços de referência para o atendimento ao estudante.

Esses espaços de referência têm a finalidade de suprir as limitações do atendimento da assistência estudantil, dos projetos de monitoria e das instâncias burocráticas, como as secretarias e coordenações. Apesar dos esforços e dos resultados positivos alcançados a partir do trabalho realizado por essas instâncias, percebe-se que há um afunilamento do atendimento para casos específicos, de modo que os profissionais desses setores não conseguem se manter sempre com a porta aberta para o acolhimento da ampla gama de questões causadoras da evasão. Muitas dessas variáveis não chegam a ser abordadas ou sequer percebidas no atendimento

cotidiano, de modo que ações de acolhimento e acompanhamento direcionadas para a prevenção e o controle da evasão teriam maior capilaridade entre os estudantes, sendo também mais efetivas com a constituição destes espaços de referência.

Entretanto, uma questão que precisa de atenção na constituição desses espaços é a distribuição de competências e responsabilidades, pois do mesmo modo que não é possível atribuir ao SAE ou a SECAC a demanda do acolhimento para o controle da evasão, pois suas atribuições estão situadas em outra esfera, ao constituir um espaço de atendimento voltado para esse fim, também é necessário deixar claro que os demais atores envolvidos continuam desempenhando papel ativo na gestão da evasão. Para que os resultados sejam efetivos, a IES precisa estar preparada para dar o suporte que o estudante precisa e sempre que o setor for acionado, as demandas precisam ser encaminhadas, respondidas e registradas. O objetivo é que a expressão “todos os estudantes importam para a IES e todos na IES se importam com os estudantes”, cunhada no âmbito da comissão e dos GTs de gestão da evasão da UFFS, faça sentido e se concretize na prática institucional.

Ainda, acerca da criação desses espaços de referência e do rol de ações a serem conduzidas ali, cabe resgatar a reflexão sobre o comportamento dos estudantes, a partir dos achados de Reis (2019) e buscar respostas para os questionamentos outrora levantados: se esse espaço existisse no *campus*, eles procurariam ajuda e tentariam encontrar ali um suporte para conversar sobre a sua situação e encontrar o apoio que necessitam antes da “decisão” de evadir-se do curso? E, se eles soubessem onde pedir ajuda, teriam procurado por iniciativa própria ou a iniciativa teria que partir da instituição? Essas são questões que precisam ser consideradas no âmbito do modelo de gestão da evasão, pois muitos estudantes não conseguem racionalizar a amplitude das variáveis que estão impactando a sua vida naquele momento e simplesmente perdem a força diante das dificuldades, desistindo dos estudos.

O método de tutoria por pares, adotado pela Rede ASA, tem demonstrado um grande potencial contributivo no que se refere ao atendimento ao estudante em situação de risco de evasão e pode ser incorporado nesses espaços como uma forma de comunicação “puxada”, de acionamento desses estudantes pela instituição, a partir das variáveis demonstradas pelo modelo preditivo da evasão disponível na plataforma SISSA, apresentada à comunidade universitária no seminário Evasão estudantil: como podemos enfrentar?.

A **informação** é uma dimensão indispensável neste contexto, seja para direcionar o processo de intervenção para o público-alvo prioritário, para impulsionar as melhorias e reformulações necessárias ao longo do percurso de execução do plano de ação (que é tão dinâmico quanto o próprio fenômeno da evasão) ou para que os gestores, executores e usuários

do modelo possam utilizar-se das referências institucionais voltadas à prevenção da evasão. O compartilhamento de ideias fez com os GTs ampliassem o seu campo de visão e pudessem avançar com maior segurança ao perceber o alinhamento entre as estratégias adotadas nos diferentes espaços institucionais.

As fontes de informação que alimentam o modelo são diversas. Os conceitos institucionais, os dados históricos acerca dos índices de evasão e do perfil dos estudantes que evadem, bem como a identificação das causas da evasão são alguns pontos de partida para a tomada de decisão e a definição das ações a serem implementadas. Contudo, é preciso estender o olhar para o presente e para o futuro também, com base em informações sobre as variáveis preditoras da evasão dos estudantes ativos, as estratégias de ação antecipada para a prevenção da evasão e a captação de novos estudantes para preencher as vagas dos processos seletivos de ingresso dos próximos semestres.

Uma pergunta que poucas instituições conseguem responder é “qual o perfil do estudante que ingressa e que fica na IES até concluir o seu percurso acadêmico?” essa pergunta não pode ser respondida apenas a partir da análise do perfil do egresso, pois são dados de turmas que já passaram, é importante identificar essas variáveis no perfil dos ingressantes. Um dos cuidados necessários neste contexto, é assegurar a democratização do acesso, então, cabe ressaltar que as respostas a esse questionamento não têm a finalidade de direcionar o acesso para a captação de estudantes com essas características, mas identificá-las para instrumentalizar a gestão acadêmica com informações que auxiliem no monitoramento da evasão e da retenção de estudantes na universidade.

Assim como a **articulação** entre passado, presente e futuro e o alinhamento entre as políticas de acesso, permanência e diplomação são indispensáveis para o progresso das ações de redução da evasão, também é necessário estender o olhar para a articulação entre as instâncias administrativas da estrutura organizacional da IES. A coleta de dados junto aos estudantes mostrou que existem ações que são específicas do curso, das coordenações e instâncias colegiadas, outras precisam do envolvimento do *campus* e da integração entre os cursos e demais espaços de atendimento e, ainda há aquelas que dependem do envolvimento institucional, em frentes de atuação conjunta. Além disso, são necessárias diversas conexões com entidades externas, como o governo federal, outras IES, o poder público municipal, as escolas de educação básica (públicas e privadas) e o setor produtivo (campo de trabalho).

Nesse sentido, observou-se que a categorização das ações, estabelecida previamente, deu conta apenas das demandas dos cursos, pois no contexto do *campus* apareceu uma nova categoria, a estrutura, como um aspecto que precisa de atenção. Um aspecto inerente ao *campus*,

que se trata de uma demanda de estrutura e que os GTs no âmbito da sua atuação têm dificuldade de resolver, pois requer uma série de negociações políticas entre a direção e a municipalidade é o transporte coletivo. Outra questão, essa de cunho institucional, é a moradia, que depende de uma série de decisões e encaminhamentos, do *campus* e da universidade, para que a política de assistência estudantil se consolide com clareza para os estudantes. A UFFS adotou o auxílio-moradia como instrumento de concretização dessa ação. Contudo, ao mesmo tempo que essa estratégia é uma forma de beneficiar um número maior de estudantes, os altos valores dos aluguéis praticados no mercado tornam esses recursos insuficientes para atender a demanda, o que torna a falta de moradia uma das motivações para a evasão.

Ao estender o olhar para as ações, também foi percebido que muitas delas são transversais e dependem de movimentos institucionais internos conectados entre si. Várias dessas ações foram caracterizadas como aspectos gerais, porque, devido à amplitude do seu escopo, não caberiam em uma categoria específica que as pudesse agrupar. Um desses movimentos institucionais, que depende da constituição de frentes de trabalho, é a coleta e o tratamento dos dados para o diagnóstico da evasão, assumida pela comissão em parceria com a CPA. A adoção de frentes de trabalho no âmbito do projeto estratégico mostrou que o modelo de ações articuladas tende a economizar esforços e recursos, ao passo que também qualifica as ações e torna-as um movimento único e permanente na instituição, que ao final do projeto poderá ser continuado pela CPA e pela gestão acadêmica, a partir dos direcionamentos do PDI.

A **avaliação** foi prevista como uma das etapas-chaves do plano de ação pelo seu papel estratégico para a instituição e para o sucesso do modelo de gestão. A inclusão de representantes da CPA nos GTs e na comissão tem a premissa de lançar esse olhar para o projeto, incorporando seus resultados nos relatórios institucionais e conclamando os gestores de área para analisar e priorizar os aspectos que precisam ser trabalhados em seu campo de atuação para melhorar a experiência dos estudantes na UFFS.

A avaliação também tem a finalidade de mostrar os desafios e descortinar o que precisa ser revisto e ajustado no plano de ação do projeto. A dinamicidade do fenômeno da evasão exigiu a flexibilidade do método de trabalho e a adaptação das atividades de acordo com as prioridades elencadas em cada GTs. Diversas atividades precisaram ser repensadas ao longo do percurso e a equipe foi descobrindo no decorrer do planejamento que era necessário respeitar os limites e os espaços de atuação de cada agente envolvido para que as ações pudessem ser desenvolvidas. Como são intervenções de pessoas para pessoas, não é possível controlar todas as ações e acontecimentos e nem prever os resultados dentro de limites previamente estabelecidos. Os GTs têm autonomia para atuar nos *campi*, os cursos precisam desenvolver



suas próprias ações e muitos deles já possuem protocolos estabelecidos, pois estão preocupados com os seus indicadores em relação aos demais cursos, aos outros *campi* e a instituição como um todo. Essa preocupação, associada ao incômodo com os resultados do curso, é uma das motivações para a ação encontrada nas pessoas envolvidas.

A avaliação das ações realizadas foi prevista para ocorrer ao longo do processo, em reuniões de equipe, a partir dos resultados do questionário aplicado aos estudantes e do acompanhamento dos indicadores, em médio e longo prazo. Nesse movimento de interação com os estudantes foi possível identificar as contribuições das ações realizadas na percepção do público-alvo, bem como coletar sugestões de ações que podem ser incorporadas nas próximas etapas. Os resultados da avaliação dos estudantes demonstraram que além das questões pessoais e acadêmicas, a estrutura do *campus* e da universidade tem um impacto significativo em termos de contribuição para evitar a evasão. Espaços como biblioteca, laboratórios, salas de estudo, restaurante e cantinas foram demarcados tanto nos índices de contribuição como nos relatos de sugestões para o *campus* e a universidade.

Assim como a avaliação, a **comunicação** também precisa ocorrer em um processo contínuo, tanto entre os integrantes da equipe gestora e executora, quanto em relação ao público-alvo do atendimento. As ações de combate à evasão já estão pulverizadas na instituição, mas muitas vezes são abordadas apenas na forma de conhecimento tácito, que não chega até a PROGRAD, a comissão ou ao GT. Para resolver esse impasse a coordenação e a equipe do projeto buscaram formas de valorizar as práticas, registrar em relatórios e apresentar os resultados para a comunidade universitária em eventos acadêmicos. Outrossim, a comunicação dos resultados é uma forma de engajar novas pessoas para fazer parte da execução e implementação das ações, pois à medida que os objetivos vão sendo alcançados, o trabalho tende a ser menos desafiador e mais encorajador.

Por outro lado, os estudantes precisam saber que ações estão sendo realizadas e quais as contribuições que elas podem trazer para o seu percurso acadêmico. Essa constatação surgiu a partir da análise do processo de coleta de dados empíricos, uma vez que a decisão da pesquisadora de não informar previamente que ações seriam desenvolvidas era necessária para a identificação das suas contribuições no contexto da pesquisa, mas no decurso da análise foi identificado que os estudantes buscaram participar das ações que despertavam o seu interesse ou atenderiam suas necessidades e cuja existência no *campus* era conhecida.

Portanto, para efeitos de ação efetiva, aquelas ações que não são naturalmente tão difundidas no *campus* e no curso quanto as políticas de assistência estudantil, por exemplo, precisam ter sua divulgação ampliada para que os estudantes saibam que elas estão disponíveis

e que eles podem contar com elas. Dentre essas ações é possível citar o aplicativo Boas-vindas, os eventos de integração, as oficinas de organização do tempo de estudo, as rodas de conversa com veteranos e egressos, entre outras. Quanto mais pontuais forem as ações (em termos de datas), maior a necessidade de divulgação prévia para que os estudantes possam tomar conhecimento e se organizar para participar.

O **monitoramento** das ações também precisa ser constante, pois uma vez adotadas e implementadas na universidade, cabe acompanhar a evolução dos seus resultados e identificar quais estão sendo mais efetivas e quais passam a não fazer mais sentido em uma perspectiva longitudinal. Esse monitoramento também tem a finalidade de avaliar as mudanças de comportamento dos estudantes, frente a dinamicidade do fenômeno e as variações das suas causas. Um primeiro ponto é considerar que a cada semestre são outros estudantes que ingressam, com outras realidades e histórias de vida, que podem ser próximas ou se distanciar das variáveis observadas no conjunto de estudantes acompanhado anteriormente. Um segundo aspecto é que ao serem tratadas questões que estão levando os estudantes a evadir, o impacto dessas questões sobre a evasão pode diminuir ao longo do tempo e há aspectos, inclusive, que podem ser solucionados em algum momento, deixando de ser relevantes para o modelo. Os modelos preditivos permitem identificar as variáveis significativas para cada estudante, sinalizando os aspectos que precisam ser trabalhados pontualmente ou coletivamente.

O monitoramento também está diretamente ligado ao acompanhamento contínuo e sistemático dos indicadores. É nesse contexto que se encaixa a provocação de Melo (2016) sobre “o que seriam a evasão e a retenção [curricular] aceitáveis?”. O acompanhamento da evolução dos índices de evasão tem a finalidade de situar cada curso, *campus* ou área no contexto geral e mostrar onde o curso está, para que ele possa planejar o caminho que pretende percorrer e onde quer chegar com os seus indicadores, sem a preocupação de tecer comparativos com outros cursos, pois cada realidade é singular. Cada estudante é um sujeito único, com uma história escondida atrás dos números que lhe representam. Os painéis quantitativos têm a prerrogativa de facilitar essa avaliação e mostrar a evolução dos indicadores no decorrer do tempo.

A **institucionalização** do modelo por meio de uma política institucional foi alimentada pelas informações produzidas e coletadas nas etapas de construção e execução do projeto. Trata-se de um movimento de consolidação do projeto como prática institucional formalizada, constituindo-se em ação permanente e direcionada aos detentores das competências e responsabilidades pelo desenvolvimento das ações propostas e também da constituição de uma referência institucional para a gestão da evasão. A apresentação dos resultados em relatórios

gerenciais, por sua vez, tem a finalidade de preservar o histórico das iniciativas para assegurar a sua continuidade, a sua expansão e o seu aperfeiçoamento. Trata-se de uma estratégia de formalização e apresentação dos trabalhos e dos resultados para a comunidade universitária, não apenas para divulgação, mas para discussão e ampliação do escopo de atuação e tomada de decisão.

Uma reflexão importante suscitada neste contexto pela pesquisadora foi “porque é necessário ter políticas institucionais de prevenção à evasão? Desde o início do projeto essa foi uma condição apresentada pelos gestores e especialistas, cuja necessidade se tornou latente quando foi percebido pelos atores que não havia a definição de um conceito de evasão a ser utilizado na instituição. Sem essa definição não foi possível avançar nos trabalhos. A partir da concepção de evasão e suas dimensões de análise é que foi possível estabelecer as formas de mensuração dos indicadores e pensar nas estratégias e nas competências para o controle do fenômeno. As contribuições de Santos Júnior, Magalhães e Real (2020), Guimarães e Teles (2021) e de Santos Júnior (2022) foram importantes nesta reflexão, pois em um primeiro momento observou-se que as práticas de prevenção a evasão poderiam estar imbricadas nas políticas de permanência. Contudo, os estudos mostraram as limitações dessas políticas de modo que se faz necessário pensar a evasão como política institucional, alinhada com a permanência, mas com seu próprio destaque e protagonismo, para que os resultados sejam monitorados e mostrem sua efetividade na evolução dos indicadores.

Acerca das políticas institucionais, Santos Júnior (2022, p. 28-29) defende que

[...] quando a instituição proporciona condições para que o aluno se sinta bem relacionado e formula políticas institucionais diversas que contemplem as realidades vivenciadas pelos ingressantes, aumenta-se a chance de se efetivar o acesso pleno do aluno, o que possibilita a ele ingressar, permanecer satisfatoriamente no sistema e obter a sua formação.

O autor ainda alerta que o processo de institucionalização dessas políticas e práticas não é linear e sem percalços, condição também observada na prática institucional da UFFS. Outro alerta, este a partir da condução do processo na instituição, é sobre a visão da burocracia impregnada no ideário dos gestores e servidores das universidades públicas. O fato de serem instituições complexas e com vícios burocráticos faz com que haja uma aversão à construção de mais documentos e normas, especialmente quando essas normas engessam os procedimentos. Portanto, a política institucional precisa ser construída de forma dialogada, para se configurar em um documento objetivo, com informações precisas, de caráter aplicado, para nortear a ação e torná-la efetiva. Sobre esse aspecto, Santos Júnior (2022, p. 187) destaca que “a dinamicidade implícita às características gerais da universidade e a diversidade de

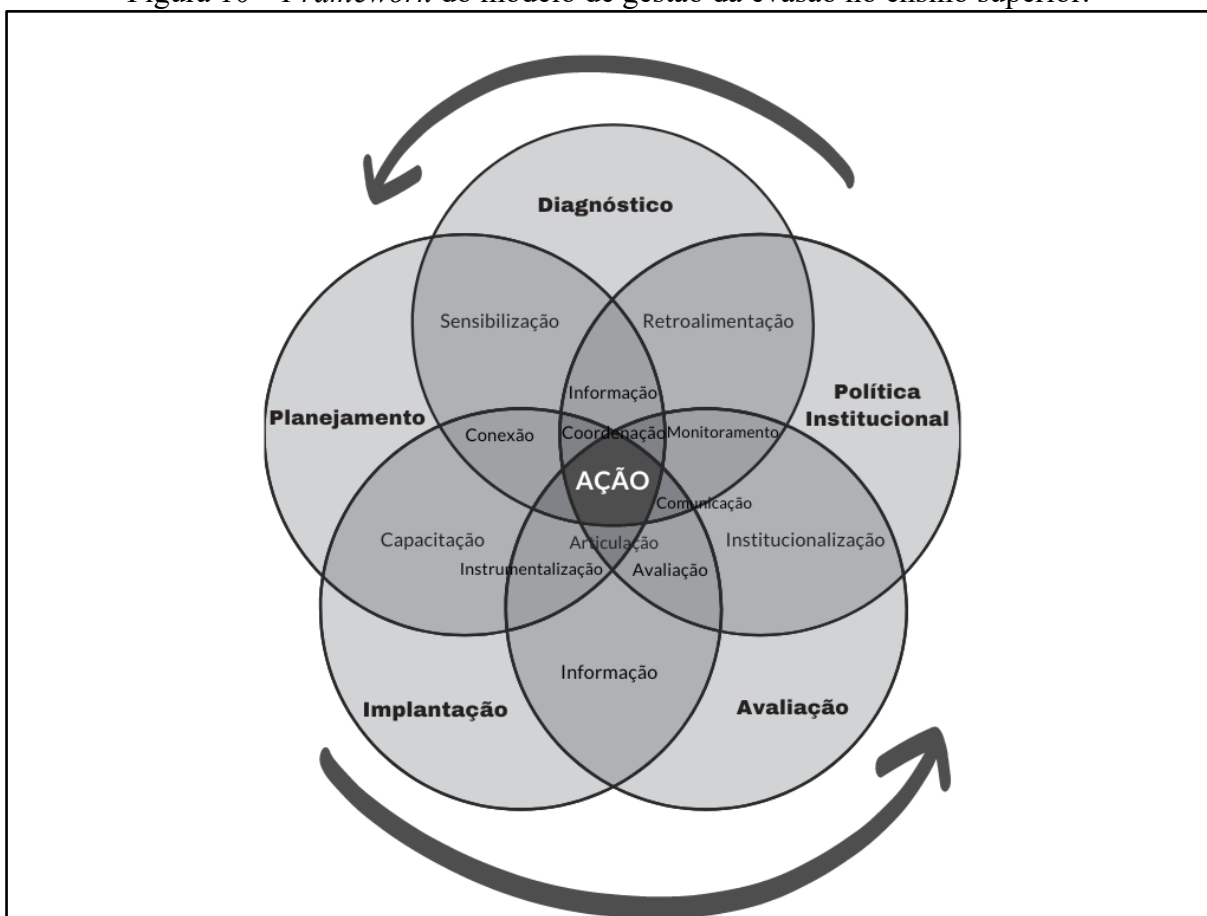
concepções dos sujeitos pertencentes à comunidade acadêmica são fatores cruciais para efetivar a inserção de uma política nos aspectos que delineiam a institucionalização.”

A **retroalimentação** foi prevista em face das experiências adquiridas durante a condução do projeto, em suas diversas fases, como uma dimensão importante para a continuidade do processo, incorporando as sugestões dos participantes na revisão dos procedimentos, de modo que o modelo possa acompanhar as mudanças contextuais e direcionar as ações para as questões que apresentam resultados mais efetivos de acordo com as variáveis identificadas e que estão dentro dos limites da capacidade institucional de atuação. Essa análise é fundamental, pois as mudanças externas também exercem impacto na evasão e no bojo dessas mudanças estão aspectos que podem ser trabalhados e outros que não estão ao alcance da IES. Portanto, cabe rever as metodologias sempre que necessário, visando a melhoria contínua e a ação efetiva no enfrentamento do problema. Isso não significa que as alterações tenham que ser substanciais, elas podem ser concretizadas por meio de ações incrementais ou da substituição de ações que deixam de fazer sentido por outras que demonstrem resultados mais efetivos. Outro passo a ser considerado é a atualização de ferramentas e procedimentos, visando o seu aperfeiçoamento e a incorporação de novas possibilidades de tratamento das informações e delineamento de ações.

A seguir é apresentado o *framework* do modelo de gestão da evasão elaborado a partir do projeto estratégico e do plano de ação desenvolvidos na UFFS. A representação demonstrada na figura 10 é apenas uma sintetização do modelo de gestão da evasão, uma vez que os elementos representados pelas dimensões elencadas a partir da experiência empírica da UFFS podem ser insuficientes para explicar a complexidade característica do fenômeno, a qual impacta nas ações interventivas adotadas para o acompanhamento e o controle da evasão.

No modelo, cada etapa-chave do plano de ação está conectada de diversas formas com as outras etapas. Apesar de haver uma sequência lógica entre as cinco etapas, elas possuem intersecções importantes entre si, de acordo com as doze dimensões observadas ao longo do percurso de execução do plano de ação. Essas dimensões surgiram no decurso de uma ou mais etapas. Entretanto, observou-se que elas fazem parte de, pelo menos, duas etapas cada uma, pois elas permeiam o desenvolvimento do plano e não se extinguem com a conclusão da etapa que a inseriu no modelo. Conforme o projeto foi implementado, observou-se que há dimensões que perpassam ou se conectam com diversas etapas. Algumas, como a informação, por exemplo, precisam estar em todas elas, de alguma forma. Outrossim, a coordenação (geral ou adjunta) também é indispensável em todas as ações do projeto, sejam elas isoladas ou integradas, permeando os diferentes espaços de atuação da comissão e dos GTs.

Figura 10 – *Framework* do modelo de gestão da evasão no ensino superior.



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A tese da incompletude cognitiva de Paes de Paula (2016) auxilia na compreensão das limitações de uma representação gráfica para explicar um modelo de gestão associado a um fenômeno tão dinâmico e complexo como a evasão no ensino superior. Portanto, na figura 10 apenas as principais dimensões observadas na pesquisa foram associadas às etapas-chaves do plano de ação, mas isso não condiciona a aplicação do modelo apenas a essas conexões e a esses elementos. Outros elementos identificados no modelo podem ser adicionados às conexões entre as diversas etapas, conforme a prática institucional trazer novos *insights*. Além disso, as conexões também podem se alterar à medida que a sua aplicação for realizada em outros espaços, com o envolvimento de outros atores, sistemas e formatações da gestão acadêmica.

O círculo das matrizes epistêmicas de Paes de Paula (2016) foi um dos subsídios encontrados para a adequação metodológica da pesquisa, uma vez que antes de tirá-la do papel já foi percebido que seria necessário adotar um método flexível e que não fosse estruturado com o rigor metodológico do paradigma funcionalista. Por isso foi adicionada a ideia de movimento no modelo, com o objetivo de explicar a necessidade de transitar entre as etapas-chaves do plano de ação e as dimensões do modelo de acordo com as imposições do contexto real de

análise. Esse movimento pode reestruturar as conexões apresentadas na representação gráfica de acordo com as percepções dos especialistas e gestores envolvidos na aplicação do modelo em situações reais diversas. Assim, a pesquisa-ação mostrou-se a metodologia mais adequada para a condução do processo de pesquisa e também de intervenção prática para a elaboração do modelo e sua aplicação na gestão universitária.

A replicação do modelo diz respeito ao método e ao tipo de ações que podem ser reproduzidas de uma IES para outra, uma vez que as ações propostas têm como fundamentação as causas, motivos e fatores relacionados à evasão, presentes em todo o sistema educacional. O que muda de um contexto para outro é a intensidade com que cada um desses fatores se manifesta na vida de cada estudante em particular. Portanto, após a comprovação da efetividade das ações de acompanhamento e controle da evasão, cada IES poderá adotar o conjunto de ações que melhor representar as demandas de seus estudantes.

Mesmo que exista um grau de variação nos resultados, de um contexto para outro, o que é característico das intervenções realizadas com pessoas, esse tipo de distorção não interfere na validade do modelo proposto. O modelo de gestão da evasão do ensino superior em questão considera o perfil dos estudantes dos cursos de graduação, presente atualmente nas IES brasileiras, especialmente aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade, cenário sobre o qual as instituições têm maior potencial de conhecimento e controle dos fatores condicionantes da evasão estudantil.

## 6 CONCLUSÃO

Ao chegar no capítulo final do trabalho é importante ressaltar que essa tese faz parte de um processo contínuo, pois a gestão da evasão é um tema que ainda precisa ser amplamente debatido nas IES brasileiras e se consolidar por meio de políticas e ações contínuas. A intensidade com que esse problema se manifesta precisa ser motivo de preocupação de todos os agentes envolvidos na gestão da educação superior, dentro e fora das universidades. Contudo, nesta abordagem, o olhar esteve voltado para o contexto institucional, o ambiente interno e as possibilidades que as IES têm ou podem desenvolver para agir no enfrentamento do problema. E, é sobre esse contexto que seguem algumas considerações finais, com as impressões e sugestões da pesquisadora, além de uma reflexão sobre o percurso acadêmico enquanto estudante (neste caso, de doutorado), afinal, o estudante é o ponto-chave.

### 6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das primeiras percepções constituídas no processo de desenvolvimento da pesquisa-ação foi que a divisão de causas da evasão em fatores individuais ou pessoais, fatores institucionais ou internos e fatores sociais ou externos não pode ser utilizada pelas IES como uma forma de delimitação e, principalmente, de limitação do seu campo de atuação, pois a evasão é multifatorial e um mesmo estudante pode apresentar motivações que se encaixam em uma ou mais categorias. Além disso, há questões do indivíduo que a instituição pode colaborar para resolver e ao agir sobre elas evitar que o desfecho desses fatores leve o estudante a abandonar o curso. Um exemplo é a questão socioeconômica, a qual foi amplamente incorporada nas discussões sobre evasão estudantil a partir da expansão e democratização do acesso e passou a ser trabalhada nas políticas de permanência e assistência estudantil.

Para tratar essas questões pregressas, ou seja, que já vêm com o estudante no momento do ingresso e potencializam as dificuldades de permanência ao longo do percurso, as instituições precisam desenvolver mecanismos internos que permitam atenuar as variáveis que impactam na “decisão” do estudante em não dar continuidade aos estudos e, conseqüentemente, evadir-se. Portanto, a premissa central desta tese é que se faz necessário partir para a ação. Neste contexto, são retomadas as questões da prevenção e do controle, dois aspectos indispensáveis para a abordagem do problema em uma perspectiva prática, em nível institucional.

Ao tratar de um fenômeno tão complexo e com características objetivas e subjetivas associadas entre si, não é possível quantificar as experiências dos indivíduos, pois cada pessoa vive uma história, uma experiência apenas sua, envolta de motivações e sentimentos associados às variáveis explícitas que caracterizam a sua condição de estudante e de potencial evasor. E, em meio a tantas histórias, que muitas vezes acabam sendo reduzidas a números, surge uma pergunta para ser respondida, **como a gestão universitária pode agir proativamente na prevenção e no controle dos índices de evasão dos cursos de graduação?** Foi em torno desta questão, que não possui uma resposta fácil e pragmática, que a pesquisa foi delineada.

No processo de pesquisa observou-se que receitas prontas não poderiam ser seguidas pela gestão para tratar deste problema, pois do mesmo modo que cada estudante é único, cada realidade institucional também é singular. Portanto, o olhar inicialmente objetivo, voltado para os números presentes nos diagnósticos, foi ampliado com a imersão na realidade de uma IES, na qual foi possível estruturar e executar na prática um projeto estratégico voltado para a redução da evasão. A imersão no campo durante a condução do projeto permitiu a **proposição de um modelo de gestão para a prevenção e o controle da evasão dos estudantes de graduação** que pode ser implantado em outras IES, considerando as suas estruturas e as suas realidades singulares. Esse modelo, construído a partir de uma experiência dialógica, trata-se de uma referência e não de uma receita, de forma que cada IES pode avaliar a partir das dimensões e conexões descritas no modelo qual a melhor maneira de construir seu projeto institucional, de acordo com a sua estrutura e a sua realidade.

Com o detalhamento do modelo de gestão da evasão proposto, considera-se que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado. Contudo, é oportuno descrever como as etapas seguidas, ou seja, os objetivos específicos contribuíram para a construção desse modelo.

Inicialmente, o olhar da pesquisadora se estendeu para o contexto geral das IES públicas e privadas, com enfoque direcionado para o ensino superior em nível de graduação, buscando **identificar ações que contribuem para a prevenção e o controle da evasão dos estudantes.** Nesta etapa foi recorrido à literatura, especialmente nacional, por considerar as particularidades do sistema educacional brasileiro e levantar uma lista de categorias e ações que pudessem ser aplicadas no contexto empírico.

O olhar para o contexto empírico permitiu **verificar a efetividade dessas ações ao serem aplicadas junto aos estudantes de uma IES**, a partir de um movimento articulado institucionalmente e realizado por meio de diversas frentes, no âmbito da instituição, dos *campi* e dos cursos. E, nesses espaços de fala, também surgiram novas ações, sugeridas pelos envolvidos, as quais foram incorporadas na categorização proposta. Sem o envolvimento dos



diversos segmentos institucionais, esse movimento não seria possível. Portanto, uma das aprendizagens do projeto foi a necessidade de sensibilizar e engajar pessoas para participar.

A participação dos gestores e servidores permitiu a aplicação das ações no contexto de uma IES, assim como a participação dos estudantes na pesquisa permitiu **avaliar o potencial contributivo para reduzir a evasão dos estudantes de graduação**, bem como trouxe sugestões de outras ações que carecem de atenção e cuidado institucional para evitar que a evasão aconteça. Isso evidenciou que a flexibilidade e a adaptabilidade do modelo para cada contexto institucional precisam ser preservadas, pois a gestão da evasão não diz respeito apenas a aplicação de uma metodologia, mas da condução de um trabalho efetivo junto a pessoas e realidades diversas, dotadas de suas próprias especificidades.

Cabe destacar que nesta tese foram considerados os resultados alcançados no período previsto para a construção do modelo de gestão, considerando os *campi*/cursos identificados no modelo preditivo utilizado para identificar as variáveis preditoras da evasão nos cursos de graduação da UFFS. Entretanto, a dinamicidade do fenômeno indica que os resultados das ações realizadas sofrem alterações de acordo com as variáveis presentes em cada realidade institucional, de modo que ao avaliar as ações com maior potencial contributivo para reduzir a evasão dos estudantes de graduação, cada projeto poderá trazer resultados diferentes, alinhados com o perfil e as vivências dos estudantes participantes. Olhar para esses resultados é fundamental para **propor as estratégias de intervenção para o acompanhamento e controle da evasão** que se mostram mais apropriadas para o campo de ação de cada projeto. Além disso, a perspectiva temporal precisa ser considerada, pois a análise longitudinal pode mostrar variações no perfil dos estudantes e, conseqüentemente, nas variáveis causadoras de evasão, as quais podem indicar que as ações precisam ser revistas sempre que for oportuno alterar o escopo de atuação para a prevenção da evasão.

Sobre as estratégias de intervenção adotadas na UFFS, o principal desafio encontrado na coordenação dos trabalhos, na avaliação desta pesquisadora, foi a integração das equipes e das ações, bem como a definição das competências e responsabilidades dos participantes. Como trata-se de um fenômeno complexo, dinâmico e repleto de subjetividades, o fato de não ter uma cartilha para seguir e precisar construir esse roteiro metodológico de forma coletiva, ao longo do percurso, gerou um pouco de insegurança e ansiedade nos envolvidos. Isso pode ser explicado também pelas expectativas iniciais criadas pelos membros, pois como a evasão trata-se de um problema que está em evidencia e é preocupante, muitos deles queriam saber de antemão o que seria feito e qual “solução milagrosa” seria implementada para resolvê-lo. Ao perceber que não havia solução milagrosa e que havia muito trabalho árduo pela frente, vários

participantes se desmotivaram e foi necessário empregar um esforço significativo da coordenação para que a equipe continuasse fortalecida e atuante.

Esse alerta é necessário para demonstrar que sem um trabalho estruturado, com recursos e com uma coordenação efetiva se torna difícil implantar projetos e conduzir planos de ação como o que deu origem ao modelo, uma vez que é necessário constituir referências institucionais para a gestão da evasão, com diretrizes claras que possam dar segurança para os participantes. O suporte institucional é indispensável, uma vez que a complexidade do tema não permite a atuação isolada de uma única pessoa ou de poucos indivíduos para o alcance de resultados efetivos. Esse movimento ficou evidente desde o início do projeto, mediante a solicitação expressa dos gestores de que deveria ser elaborada uma política institucional. Considerando as características da cultura organizacional, essa recomendação foi compreendida como a forma mais efetiva de formalizar as diretrizes de gestão da evasão no âmbito da UFFS e tornar permanente essa prática, a partir do acompanhamento dos indicadores, da aplicação das estratégias de enfrentamento do problema e da definição explícita das competências e responsabilidades dos agentes institucionais.

Ao alcançar os objetivos propostos, cabe resgatar também as hipóteses estabelecidas no início do processo de pesquisa e ver se elas se confirmaram ou não.

A primeira hipótese que se pretendeu defender foi “**o acompanhamento sistemático dos estudantes pode ser efetivo para a prevenção da evasão**”. Acerca dessa afirmação, os resultados evidenciaram que as ações realizadas durante o primeiro semestre de 2022 geraram contribuições significativas para evitar a evasão. Contudo, cabe ressaltar que o acompanhamento sistemático não pôde ser testado nesta abordagem em função do comprometimento do cronograma da pesquisa, que estava prevista para ocorrer em, pelo menos, dois semestres letivos.

Acerca do fator tempo, apontado como uma limitação da pesquisa, é notório que o acompanhamento sistemático da evasão requer a observação dos resultados em um período maior do que aquele que o cronograma de desenvolvimento da tese permitiu, pois o ciclo acadêmico regular dos cursos de graduação selecionados na amostra é de oito e dez semestres. Diante disso, a maioria dos estudantes participantes da pesquisa ainda não terão se formado ao final do projeto, de modo que a avaliação da amplitude do impacto das intervenções propostas no *status* final das matrículas precisará ser realizada *a posteriori*, após a conclusão do ciclo acadêmico. Outrossim, ainda não será possível dimensionar também o impacto dos resultados das ações realizadas na redução dos índices de evasão dos cursos e da instituição.

Mesmo assim, a partir dos resultados obtidos, é possível afirmar que esse acompanhamento gera resultados efetivos para o controle da evasão e a avaliação dos indicadores em uma perspectiva longitudinal poderá demonstrar esses resultados de forma mais concreta, objetiva e palpável.

A segunda hipótese firmada foi que **“para alcançarem melhores resultados as ações de acompanhamento e controle da evasão devem ser adotadas já nos primeiros semestres do curso”**. Nesse sentido, cabe resgatar que tanto a literatura como os dados e informações analisados na etapa de diagnóstico e as respostas sobre o tempo de permanência no campus obtidas na campanha de *marketing* conduzida junto aos evadidos da UFFS mostraram que a evasão ocorre com maior intensidade nas primeiras fases ou nos primeiros anos após o ingresso na universidade. Portanto, trata-se de um momento crucial de acompanhamento com ações de acolhimento, integração ao *campus*, apoio pedagógico e assistência estudantil. Assim, será mais fácil afastar situações que podem desmotivar os estudantes a continuar frequentando, ao passo que também pode aproximar os estudantes de atividades que possam conectá-los e integrá-los ao curso, ao *campus* e à IES.

O acompanhamento longitudinal das ações realizadas nesses momentos estratégicos do percurso acadêmico poderá demonstrar como essas frentes de atuação podem impactar na redução dos índices de abandono e na manutenção da ocupação das vagas. Considerar as causas de abandono, de acordo com as fases em que os estudantes estão matriculados, também é uma forma de estabelecer protocolos de atuação com potencial de apresentar resultados efetivos no enfrentamento da evasão estudantil.

A terceira hipótese foi que **“a efetividade das ações está diretamente relacionada às variáveis preditoras da evasão presentes no contexto de análise e aos índices de participação dos estudantes nas intervenções”**. Acerca dessa hipótese, o trabalho desenvolvido na UFFS, que deu vazão à construção do modelo de gestão, evidenciou que é necessário agir antecipadamente, estabelecendo ações que possam evitar a evasão.

Uma das dificuldades enfrentadas na pesquisa, mas que pode ser amplamente adotada no contexto de intervenção da gestão da evasão foi a identificação dos estudantes de risco, a partir da utilização de modelos preditivos. Ao lançar mão desses modelos é possível direcionar ações específicas, de caráter individual, ou direcionadas para grupos de estudantes, de acordo com o conjunto de variáveis identificadas. No contexto de análise, algumas dessas variáveis foram consideradas. Contudo, não houve a separação dos conjuntos de estudantes que receberiam as intervenções. Essa é uma possibilidade que pode ser executada por meio da pesquisa experimental, que foi deixada em segundo plano na pesquisa por falta de ferramentas

tecnológicas (sistemas de predição), bem como pela necessidade de estender as ações a todos os estudantes.

No caso dos cursos de graduação da UFFS, observou-se que com os dados disponíveis no sistema acadêmico seria possível identificar variáveis associadas ao perfil dos estudantes propensos a evadir. O reconhecimento das variáveis que pesam na decisão de abandonar ou de persistir dos estudantes se deu com a aplicação de um modelo preditivo. Contudo, para a construção de um modelo de gestão que pudesse ser adotado em nível institucional, não foi possível manter o nível de controle característico da pesquisa experimental. Nesse sentido, considerou-se que quando se trata da gestão de um problema tão sério como a evasão estudantil, não é possível deixar nenhum estudante para trás. Essa foi a principal justificativa para que se abandonasse a divisão dos estudantes em grupos de tratamento e grupo de controle, passando a desenvolver as ações em nível institucional, colocando-as a disposição de todos os estudantes.

Portanto, além de defender a hipótese firmada na pesquisa, ao final do trabalho é preciso registrar que futuras abordagens com a utilização do método experimental são bem-vindas para fins de pesquisa. Entretanto, para fins de intervenção no contexto de gestão da evasão, a adoção de grupos de controle não é recomendada, pois todos os estudantes devem ter as mesmas oportunidades de serem cuidados para que consigam ultrapassar as suas dificuldades e prosseguir nos estudos.

Ademais, o assunto não se dá por esgotado neste documento, pois o modelo de gestão da evasão ainda precisa ser validado, etapa esta que está prevista para ocorrer com a conclusão do projeto, por meio da apresentação em fóruns de gestão da evasão, a exemplo do GT Evasão e Retenção da COGRAD/ANDIFES e da sua aplicação em outros contextos institucionais.

Nesse sentido, cabe lembrar ao leitor que o objetivo desta tese é a proposição de um modelo de gestão para a evasão no ensino superior e que a validação do modelo construído consiste em etapa subsequente. Que a pesquisa terá continuidade por meio do projeto estratégico para a redução da evasão nos cursos de graduação da UFFS (com cronograma previsto até o final de 2023) e que novos resultados poderão ser apresentados futuramente no formato de índices de evasão, por curso e por *campus*, bem como da avaliação da evolução dos índices gerais de evasão da universidade.

Como as limitações temporais mencionadas justificam a necessidade de continuidade do projeto e do estudo proposto após a conclusão da redação da tese, monitorando os dados e acompanhando os resultados da aplicação do modelo de gestão, sugere-se que, após a finalização desse estudo e do projeto de extensão, o modelo continue sendo utilizado pela

universidade e os resultados possam ser dimensionados em uma perspectiva temporal mais ampla, gerando novos relatórios técnicos e produtos de pesquisa.

Além disso, sugere-se que os processos institucionais sejam revisitados durante a elaboração e aprovação da política de prevenção à evasão estudantil e que as reestruturações necessárias para a sua implantação sejam acolhidas e realizadas, de modo que a gestão da evasão se torne um processo permanente na instituição e seja valorizada como uma boa prática a ser estendida aos demais espaços de discussão do tema na gestão universitária.

## 6.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO ACADÊMICO

Assim como no tópico “motivação para o estudo” apresentado na justificativa da tese, retomo a escrita na primeira pessoa para concluir o relato, apresentando neste espaço um pouco da minha experiência como estudante de doutorado. Primeiramente, preciso dizer que as perguntas que motivaram este estudo ecoam ainda mais forte na minha mente após essa experiência e, de fato, elas foram apresentadas como uma provocação que precisa ser evidenciada cada vez mais diante da complexidade do fenômeno da evasão estudantil.

Ao longo do percurso de construção desta tese, que iniciou em março de 2018, estabelecemos uma programação para seguir: os dois primeiros anos seriam dedicados para as disciplinas do programa, a elaboração do projeto de tese e a publicação de alguns artigos, ao passo que o terceiro ano seria dedicado para a aplicação da pesquisa e a redação da tese. Como realizei o mestrado em um ano e quatro meses, achei que esse cronograma seria viável e poderia cumprir. Assim, em 16 de março de 2020 qualifiquei o projeto de tese. Neste momento já não estava mais com a expectativa de conseguir concluir em três anos, porque havia sido convocada para assumir uma vaga de trabalho como TAE na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Setor Palotina, a 465 km da minha casa e precisava me deslocar semanalmente entre as duas cidades para conciliar trabalho, família e estudos. Associado a isso, eu não poderia imaginar que no dia seguinte todas as universidades fechariam suas portas e eu não teria mais que me deslocar nem para o trabalho e nem para o campo de pesquisa. Mas, eu não sabia como dimensionar isso e nem imaginava quanto tempo essa condição permaneceria. E, porque estou relatando isso agora ao final deste trabalho?

Ao me deparar com essas adversidades, precisei me reinventar, pois a disciplina para o estudo adquirida durante o percurso acadêmico da graduação em EaD e o planejamento seguido à risca no mestrado não poderiam mais ser aplicados. O impacto emocional disso não pôde ser mensurado, eu estava diante de uma combinação de fatores adversos que impediam o

andamento dos meus estudos e ao mesmo tempo traziam angústias e incertezas relacionadas ao afastamento do convívio social, ao medo da contaminação, ao contexto econômico, ao meu trabalho que estava distante, aos meus filhos que estavam sem aulas e depois tiveram que se adaptar ao ERE, ao diagnóstico de autismo do meu esposo, a perda de pessoas próximas, entre outras questões que fizeram com que minha programação se diluísse e a ideia de concluir o curso no prazo regular de quatro anos se dissipasse. Pensei em desistir? Ah, inúmeras vezes. E, é por isso que decidi finalizar o trabalho com este relato.

De março de 2020 até agosto de 2021 o projeto estratégico para a redução da evasão nos cursos de graduação da UFFS era apenas uma ideia, uma ideia que não dependia só de mim, mas de um grande número de pessoas, de uma universidade inteira, praticamente. Em diversas ocasiões, cheguei a refletir se eu realmente precisaria terminar o doutorado e quais seriam as vantagens disso, pois a dificuldade era tamanha que eu achava que era melhor deixar pra lá e buscar outro caminho. O fato de estar fora da universidade chegou a ser desesperador em alguns momentos, pois eu precisava de espaço, de apoio e de envolvimento no campo de pesquisa. Para isso eu também precisava voltar para a UFFS, e isso só ocorreu em novembro de 2021, em um processo de redistribuição que se estendeu por quase dois anos.

Coincidentemente, nesse momento as universidades também começaram voltar gradativamente ao trabalho presencial. Com isso, a esperança de concretizar o projeto foi reestabelecida e não posso deixar de destacar que o apoio dos colegas tanto da UFPR como da UFFS foi indispensável para isso. Ouvi várias vezes que meu projeto era arriscado e isso não era um desestímulo, era a constatação honesta e empática de quem estava preocupado comigo. Nestes momentos, a segurança passada pela minha orientadora foi fundamental, pois em nenhum período eu percebi que estaria desassistida de suporte, mesmo se tivesse que reinventar toda a pesquisa e começar de novo, algo que eu não gostaria de fazer. Adiciono também aqui o engajamento da equipe de especialistas, gestores e colegas que atuaram no desenvolvimento desse trabalho, que abraçaram o projeto comigo, trouxeram ideias, criaram teorias e colocaram as ações em prática. Sem essa interação dialógica e o trabalho de cada um, eu não conseguiria identificar os elementos e as interações que formam o modelo de gestão da evasão.

Trago esse registro porque percebi nas respostas dos estudantes que participaram da minha pesquisa que eles precisam desse apoio institucional, desse suporte que vem de diversas fontes, seja dos gestores, dos docentes, dos TAEs, dos colegas, dos familiares e assim por diante. Não é fácil estudar e concluir um curso superior apenas com as próprias forças e motivações. Se eu não estivesse trabalhando eu não poderia estudar, pois a minha dinâmica de

vida exige que eu priorize o profissional. Essa é a realidade dos estudantes de primeira geração como eu, sejam eles da UFFS, da UFSC ou da UFPR ou qualquer outra, não importa!

Não temos como saber se vai ser um emprego em cidade distante ou até uma pandemia que vai atravessar nosso caminho para dificultar as coisas, o importante é saber que temos com quem contar e que ao final vamos chegar à conclusão do percurso acadêmico e comemorar com a nossa rede de apoio os resultados alcançados. Eu preciso concluir com uma expressão bem pessoal “eu amo formaturas” e um desejo bem idealista “eu quero que todos os estudantes possam ser diplomados”!

Portanto, torno a dizer que o projeto estratégico para a redução da evasão nos cursos de graduação da UFFS não se dá por concluído com a redação desta tese, afinal seu cronograma está previsto para ter seguimento no ano de 2023 e que o modelo de gestão aqui proposto é apenas uma referência que coloco à disposição dos gestores acadêmicos, a qual ainda precisa ser validada e pode ser aperfeiçoada para atender as necessidades de cada contexto institucional. Por fim, deixo mais uma mensagem para os gestores e servidores das IES: a responsabilidade pela gestão da evasão é compartilhada, mas a grande diferença pode acontecer a partir das intervenções realizadas internamente, pois assim como os cursos, os estudantes são nossos! Todos os estudantes importam e todos precisamos nos importar com eles.

E sobre a vida aprendi que...

Para tudo há uma ocasião certa; há um tempo certo para cada propósito debaixo do céu (...) O que ganha o trabalhador com todo o seu esforço? (...) Ele (Deus) fez tudo apropriado ao seu tempo (...) Também pôs no coração do homem o anseio pela eternidade; mesmo assim ele não consegue compreender inteiramente o que Deus fez. Descobri que não há nada melhor para o homem do que ser feliz e praticar o bem enquanto vive. Descobri também que poder comer, beber e ser recompensado pelo seu trabalho é um presente de Deus. Sei que tudo o que Deus faz permanecerá para sempre; a isso nada se pode acrescentar, e disso nada se pode tirar. (...) concluí que não há nada melhor para o homem do que desfrutar do seu trabalho, porque esta é a sua recompensa. Pois, quem poderá fazê-lo ver o que acontecerá depois de morto? (Eclesiastes 3:1-22, Bíblia NVI).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, O. C. S.; ABBAD, G.; MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T. Evasão em cursos à distância: fatores influenciadores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 1, p. 19-33, jan.-jun. 2013.
- AMBIEL, R. A. M. Construção da escala de motivos para evasão do ensino superior. **Revista Avaliação Psicológica**, vol. 14 núm. 1, p. 41-52, abril, 2015.
- ARMSTRONG, S. N.; EARLY, J. O. BURCIN, M. M.; BOLIN, K.; HOLLAND, N.; NO, S. New media tools impact on online, health science students' academic persistence and support: lessons learned from two pilot studies. **TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning**, v. 62 n.3 p. 266-275, May, 2018.
- ASSIS, L. R. S. **Perfil de evasão no ensino superior brasileiro: uma abordagem de mineração de dados**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Computação Aplicada - Mestrado Profissional. Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2017. 153 p.
- BACK, L. B. **Política de assistência estudantil: interfaces com o reconhecimento das diferenças e a promoção de equidade**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH. Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Erechim, 2017. 145 p.
- BARDAGI, M. P., HUTZ, C. S. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, v. 14, n. 1, p. 95-105, jan./abr. 2009.
- BARBOSA, M. M. F.; OLIVEIRA, M. C.; MELO-SILVA, L. L.; TAVEIRA, M. C. Delineamento e avaliação de um programa de adaptação acadêmica no ensino superior. **Rev. bras. orientac. prof** [online]. vol.19, n.1, p. 61-74, 2018.
- BARBOSA, C. L. D. **Preditores de evasão em diferentes ambientes acadêmicos**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013. 119p.
- BOATMAN, A.; LONG, B. T. Does financial aid impact college student engagement? evidence from the gates millennium scholars program. **Research in Higher Education** v. 57, p. 653–681, Feb, 2016.
- BOGHI, C. SHITSUKA, D.M.; SHITSUKA, C. D. W. M.; RISEMBERG, R. I. C. S. Pesquisa-ação em estudantes com dificuldades psicossociais por meio de terapias alternativas. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 6, p. 01-11, e1276345, 2018.
- BOURDIEU, P. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
- BORGES, E. H. N. Modelos teóricos de análise da evasão no ensino superior aplicados à pesquisa sobre acompanhamento acadêmico dos discentes do setor público. **Enfoques**, Rio de Janeiro, Edição Especial, XX Jornada PPGSA, pp. 83-95, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm).



Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm) Acesso em: 02 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm) Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) Acesso em: 02. mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 16 nov. 2019.

CAMELO NETO, G. **Análise dos fatores que influenciam na evasão discente de uma IES privada de Fortaleza – Ceará.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior - Mestrado Profissional. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. 119 p.

CAMPBELL, D. STANLEY, J. Experimental and quasi-experimental designs for research. Reprinted from **Handbook Research on Teaching** Copyright © 1963 by Houghton Mifflin Company. U.S.A. 1966. ISBN: 0-395-30787-2.

CAÑAVERAL, I. C. P.; SÁ, T. A. O. REUNI: Expansão, segmentação e a determinação institucional do abandono. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n., p. 93-115, set./dez. 2017.

CASTIONI, R.; MELO, A. A. S.; NASCIMENTO, P. M; RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** v. 29 n. 111, Apr-Jun 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004. v. 1. 164p.

COLVERO, R. B.; JOVINO, D. P. Evasão acadêmica nas IES do Brasil: uma análise do ano de 2010. **Revista Argentina de Educación Superior**, v. 6, n. 8, p. 62-85, jun. 2014.

COSTA; O. S. GOUVEIA, L. B. Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. **REAd**. Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 155-182, Setembro/Dezembro, 2018.

COUTO, D. B.; VICENTE, C. C. Psicoterapia de grupo com foco na adaptação acadêmica: um experimento com estudantes. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 812-830, set-dez. 2018.

CRUZ, A.G. HOURI, M. S. Centralidade nas ações de permanência para enfrentar as taxas de evasão na educação superior. **Revista Poiesis**, Unisul, Tubarão, v.11, n. 19, p. 173 - 187, Jan/Jun 2017.

DAUDT, S. I. D.; BEHAR, P. A. A gestão de cursos de graduação a distância e o fenômeno da evasão. **Educação**, vol. 36, núm. 3, p. 412-421, septiembre-diciembre, 2013.

DETONI, D. J. **Um estudo sobre a evasão no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Graduação em Ciências Sociais – Licenciatura, Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Erechim, 2015.

DONOSO-DÍAZ, S.; ITURRIETA, T. N.; TRAVERSO, G. D. Sistemas de Alerta Temprana para estudantes en riesgo de abandono de la Educación Superior. **Ensaio: avaliação e políticas públicas de educação**, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 944-967, jul./set. 2018.

EZCURRA, Ana María. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011. p. 97-120.

FARRAH, M. F. S. Análise de políticas públicas no Brasil. **Revista de Administração Pública** — Rio de Janeiro 50(6):959-979, nov./dez. 2016.

FARIA, A. A. G. de B. T.; ALMEIDA, L. S. Adaptação acadêmica de estudantes do 1º ano: promovendo o sucesso e a permanência na Universidade. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 7, p. e021024, 2020.

FASSINA, A. L. **Conciliação entre estudo e trabalho e sua influência na permanência de estudantes de graduação da UFFS**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação – PPGÉ. Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó. Chapecó/SC, 2018.

FELICETTI, V. L. CABRERA, A. F. Percursos na educação superior: o ProUni em foco. **Ensaio: avaliação e políticas públicas de educação**, vol.25 n. 95, Rio de Janeiro, abr./jun. 2017.

FERRAZ, E. V. C. **Análise da gestão de investimentos em auxílios estudantis no Instituto Federal do Ceará Campus Jaguaribe**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior – POLEDUC. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FLORES, E. G. **Modelo de gestão do conhecimento para acompanhamento de tendência a evasão em cursos de graduação presencial**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.

FREITAS, K. F. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 247-264, jan./jun. 2009.

FILIPAK, S. T.; PACHECO, E. F. H. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 17, n. 54, p. 1241-1268, julho-setiembre, 2017.

FONSECA, J. P. S. **Modelo preditivo de evasão no ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissional em Administração, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2018.

GESSINGER, R. M. MORAES, M. C. LEITE, L. L. LIMA, V. M. R. O uso pedagógico de recursos tecnológicos como estratégia para qualificar o ensino e contribuir para a redução da evasão na educação superior. **II CLABES**. Tercera Conferência Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior, 2013. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/946/972>. Acesso em: 23. jul. 2020.

GILIOLI, R. S. P. **Evasão em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios**. Consultoria Legislativa, Área XV Educação, Cultura e Desporto. Câmara dos Deputados, maio 2016.

GNECCO JÚNIOR, L. **Desafios na gestão de cursos EaD: Um estudo de caso nos cursos de Administração a distância da UFSC**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Administração. Centro Sócio-Econômico. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2012. 292 p.

GOMES, V. C. **Educação a distância: gestão e evasão na UFPB**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. 91 p.

GUIMARÃES, S. L.; TELES, R. M. Entrevista concedida por Rosemary Dore Heijmans – Do “pulo da rã” ao enfrentamento da evasão escolar. Dossiê Evasão escolar em tempos de adversidades: saberes, políticas e práticas, **Revista Labor**, v. 2, n. 26, p. 298-316, 2021.

HAIR, Joseph F.; BLACK, William C.; BABIN, Barry J.; ANDERSON, Rolph E; TATHAM, Ronald L. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. 688 p.

HARLEY, D.; WINN, S.; PEMBERTON, S. WILCOX, P. Using texting to support students' transition to university. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 44, n. 3, p. 229–241, August 2007.

HEPWORTH, D.; TITTLEPAGE, B.; HANCOCK, K. Factors influencing university student academic success. **Educational Research Quarterly**. v. 42. n.1, p. 45-61, September, 2018.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 19, núm. 1, p. 7-17, 2018.

HERZOG, S. Financial aid and college persistence: do student loans help or hurt? **Research in High Education**, v.59 n.3 p. 273-301, May, 2018.

HOFFMANN, I. L. **Metodologia para identificação de fatores estratégicos para acompanhamento sistemático da evasão em cursos de graduação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2016.

HOFFMANN, I. L.; CERETTA N. R.; MARTINS, F. M.; HOFFMANN, D. V. Metodologia para identificação de fatores estratégicos para acompanhamento sistemático da evasão em cursos de graduação. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 10, n. 4, p. 157-178, 2017.

HOFFMANN, I. L.; NUNES, R. C.; MULLER, F. M. As informações do Censo da Educação Superior na implementação da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão. **Gestão & Produção**, v. 26 n. 2, e2852, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.133 p. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 112 p. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796). Acesso em: 15 jun. 2020.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. Tradução Helena Mendes Rotundo. São Paulo: EPU, 1980.

KROTH, D. C. Do acesso ao êxito acadêmico: a importância do PNAES em uma universidade federal nova e do interior. **VII Encontro Brasileiro de Administração Pública**, Brasília/DF, 11, 12 e 13 de novembro de 2020. Disponível em: <https://ebap.online/ebap/index.php/VII/viiebap/paper/viewFile/730/272> Acesso em: 12 jan. 2021.

LIMA JÚNIOR, P. BISINOTO, C. MELO, N. S. RABELO, M. Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 157-178, jan./mar. 2019.

LOBO, M. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro**: aspectos gerais das causas e soluções. Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. Mogi das Cruzes, São Paulo. ABMES, Cadernos nº 25, dezembro de 2012.

MASCENA, M. B. C. **Estratégias Organizacionais e evasão no Ensino Superior Privado**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Administração – Mestrado profissional. Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2018. 61f.

MATTOS, V. L. D.; KONRATH, A. C.; HENNING, E. Atividade motivacional, envolvendo aspectos intrínsecos e extrínsecos, e desempenho escolar em cursos de Engenharia. **Ciência e Natura**, Santa Maria, v. 37 n. 3, p. 869-876, set-dez. 2015.

MCKINNEY, L. NOVAK, H. FAFSA filing among first-year college students: who files on time, who doesn't, and why does it matter? **Research High Education** v. 56, p. 1–28, 2015.

MELLO, L. **Ações e políticas atuais no combate à evasão e à retenção e para ocupação das vagas discentes**. Palestra realizada no Seminário eficiência e qualidade na ocupação de vagas discentes nas universidades federais, realizado pela Andifes – Brasília, 16 de março de 2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Luiz-Mello-Andifes.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, 1996. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf). Acesso em 02 mai. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192). Acesso em: 02 jul. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SISU. Disponível em: [http://sisu.ufes.br/sites/sisu.ufes.br/files/field/anexo/portaria\\_normativa\\_ao\\_21\\_de\\_5\\_de\\_novembro\\_de\\_2012\\_alterada\\_pela\\_portaria\\_ao\\_1.117-2018.pdf](http://sisu.ufes.br/sites/sisu.ufes.br/files/field/anexo/portaria_normativa_ao_21_de_5_de_novembro_de_2012_alterada_pela_portaria_ao_1.117-2018.pdf). Acesso em: 02 jul. 2019.

NEY, O. A. S. **Sistemas de informação acadêmica para o controle da evasão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. 145 f.

NIEROTKA, R. L. **Desigualdade de oportunidades no ensino superior: um estudo de caso sobre acesso e conclusão na UFFS**. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021, 293p.

NIEROTKA, R. L. **Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó, Chapecó, 2015. 179f.

NUNES, R. C. **Panorama Geral da Evasão e Retenção no Ensino Superior no Brasil (IFES)**. COGRAD/ANDIFES. Painel FORGRAD, Recife, ago. 2013.

O'NEILL, L. D.; WALLSTEDT, B. EIKA, B.; HARTVIGSEN, J. Factors associated with dropout in medical education: a literature review. **Medical Education** v. 45, p. 440–454, 2011.

ORLOWSKI, R. F. **Gestão da política de assistência estudantil: uma análise a partir da evasão nos cursos de graduação na UFFS Campus Chapecó**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Administração. Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó. Chapecó, 2018.

PADOVANI, U. CASTAGNOLA, L. **História da Filosofia**. 8ª Edição, Editora Melhoramentos, 1970.

PAES DE PAULA, A. P. Para além dos paradigmas nos Estudos Organizacionais: o Círculo das Matrizes Epistêmicas. **Cad. EBAPE.BR**, v. 14, n. 1, p. 24-46, Jan./Mar. 2016.

PAL, S. Mining educational data using classification to decrease dropout rate of students. **International journal of multidisciplinary sciences and engineering**, vol. 3, nº. 5, mai. 2012.

PAULA, M. F. C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017.

PIACENTINI, C. C. **Reprovação, abandono evasão: um estudo de caso no curso de bacharelado em zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012. 116 p.

PIKE, G. R.; HANSEN, M. J.; LIN, C-H. Using instrumental variables to account for selection: effects in research on first-year programs. **Research High Education**, v. 52, p. 194–214, 2011.

PLATT NETO, O. A.; DA CRUZ, F.; PFITSCHER, E. D.; Utilização de metas de desempenho ligadas à taxa de evasão escolar nas universidades públicas. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 2, n. 2, p. 54-74, may-ago, 2008.

PRESTES, E. M. T.; FIALHO, M. G. D.; Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Ensaio: avaliação e políticas públicas de educação**, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 869-889, jul./set. 2018.

PRZYBYSZ, W. **Uma universidade federal pública e popular é possível?** Um estudo da UFFS a partir do *Campus* Laranjeiras do Sul. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Toledo/PR, 2015.

- RADAELLI, V. B. **Permanência na educação superior: uma análise das políticas públicas de assistência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2013. 165 p.
- RANGEL, F. O.; STOCO, S.; SILVA, J. A.; TESTONI, L. A.; BROCKINGTON, J. G. O., CERICATO, I. L. Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. **Ciênc. Educ., Bauru**, v. 25, n. 1, p. 25-42, 2019.
- RECKTENVALD, M. **Política de permanência em uma universidade pública popular: Compreendendo os clamores de acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA. Centro Socioeconômico. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- REIS, K. C. **Evasão na educação superior: um estudo de caso dos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE. Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Erechim, 2019.
- REZENDE, I. M. Os reflexos de um mundo que (quase) parou por causa de um vírus e a reinvenção das instituições de ensino para (con)viver com ele. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e025195, p. 1-19, 2020.
- RIBAS, R. T. M. COSTA, A. M. A validade preditiva do desempenho acadêmico no primeiro ano para a performance final no ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 183-204, janeiro-abril, 2019.
- RIOS, R.; COSTA, V. M. F.; BIANCHIM, B. V.; SANTOS, R. C. T.; RODRIGUES, A. M. Evasão, retenção e diplomação: ocorrências e motivações. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Florianópolis, v. 11, n. 4, p. 20-39, Edição Especial, 2018.
- RISTOFF, D. **Construindo outra educação**. Florianópolis: Insular, 2011.
- RISTOFF, D. Democratização do *campus*: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, n.9, jan.-jun. 2016.
- RISTOFF, D. Os desafios da educação superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. **Avaliação**, Campinas, vol.18, n.3, p.519-545, 2013.
- RONSONI, M. L. Permanência e evasão de estudantes da UFFS/*campus* Erechim. In: PEREIRA, Thiago Ingrassia (Org.). **Universidade Pública em Tempos de Expansão: entre o vivido e o pensado**. Erechim: Evangraf, 2014. p. 17-31.
- SANTANA, O. A. Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência. **Educação**, Santa Maria, v. 41 n. 2, p. 311-327, maio/ago. 2016.
- SANTOS, B. S.; DAVOGLIO, T. R.; LETTNIN, C. C.; SPAGNOLO, C.; NASCIMENTO, L. M. Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. **Revista brasileira de política e administração da educação – RBPAE**, v. 33, n. 1, p. 073 - 094, jan./abr. 2017.

SANTOS, G.; FREITAS, L. O. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. **Argumentum**, Vitória (ES), v. 6, n.2, p. 182-200, jul./dez. 2014.

SANTOS JUNIOR, J. S. **Institucionalização de políticas de controle à evasão em universidades federais brasileiras**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022. 554p.

SANTOS JUNIOR, J. S.; MAGALHÃES, A. M. S.; REAL, G. C. M. A gestão da evasão nas políticas educacionais brasileiras: da graduação à pós-graduação stricto sensu. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP v.22n.2p.460-478, abr./jun. 2020.

SANTOS JUNIOR, J. S.; REAL, G. C. M. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação** (Campinas) [online], vol.22, n.2, p.385-402, 2017.

SANTOS JUNIOR, J. S.; REAL, G. C. M. Fator institucional para a evasão na educação superior: análise da Produção acadêmica no Brasil. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP, v.61-22 e 020037, p. 1-22, 2020.

SANTOS, L. **Proposta de Mecanismo de Controle, a partir do Programa de Apoio Acadêmico – PAA/SESU/MEC**. Palestra realizada no Seminário eficiência e qualidade na ocupação de vagas discentes nas universidades federais, realizado pela Andifes – Brasília, 16 de março de 2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Semin%C3%A1rio-Andifes-mar%C3%A7o-2016-GT-Evas%C3%A3o-e-Reten%C3%A7%C3%A3o-PAA.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SANTOS, V. M. Estilos de aprendizagem no Ensino Superior: enfrentando a evasão e a retenção. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 578-595, maio/ago. 2018.

SCHER, A. J. **Acesso e permanência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Realeza/PR: uma equação possível?** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Toledo/PR, 2017.

SCHLICKMANN, R. **Administração universitária: desvendando o campo científico no Brasil**. 2013. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA. Centro Socioeconômico. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013. 292 p.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SÉGUIN, F.; CHANLAT, J. F. **L'analyse des organisations: une anthologie sociologique**. Tome I, p. 33-36. Montréal. Gaëtan Morin, 1987.

SILVA, F. C., CABRAL, T. L. O., PACHECO, A. S. V. Evasão ou permanência? Modelos preditivos para a gestão do Ensino Superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28 n.149, out. 2020.



SILVA, F. C. *et al.* **Da predição à ação: Framework** para a gestão da evasão no ensino superior. Projeto de pesquisa. Chamada Universal MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 28/2018.

SILVA, F. C. **Gestão da evasão na EaD**: modelo estatístico preditivo para os cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Administração. Centro Socioeconômico. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017, 137p.

SILVA, F. C. **Variáveis para modelos preditivos à evasão na educação superior**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Administração. Centro Socioeconômico. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021, 259p.

SILVA, G. P. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013.

SILVA, J. A. O.; RANGEL, D. A.; SOUZA, I. A. Docência superior e ensino remoto: relatos de experiências numa instituição de ensino superior privada. **Revista Docência do Ensino Superior**. Belo Horizonte, v. 10, e024717, 2020.

SILVA, L. G. ALVES, C. B.; SOARES NETO, J. J.; LOZZI, S. P. Dinâmicas de evasão na educação superior brasileira. **Revista Examen**. Brasília, v. 2 n. 2, p. 100-127, jan. - jun. 2018.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no Ensino Superior Brasileiro. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set/dez. 2007.

SIMON, L. W.; GOTARDO, R. C. DA C.; AMORIM, J. H.; BAUTITZ, I. R. A busca ativa como estratégia de contenção da evasão no ensino superior. **Revista Labor**, v. 1, n. 26, p. 146-166, 3 nov. 2021.

SIMON, L. W.; WISMANN, N. S.; CASTRO, P. A. A.; PACHECO, A. S. V.; TONANI TOSTA, K. C. B. Ações de prevenção à evasão estudantil adotadas pela gestão da UFFS durante a pandemia de Covid-19. **Revista Expectativa**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 28-53, 2022.

SHADISH; COOK; CAMPBELL, D. **Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference**. Houghton Mifflin Company, Boston, New York, 2002.

SNEYERS, E.; WITTE K. The effect of an academic dismissal policy on dropout, graduation rates and student satisfaction: evidence from the Netherlands. **Studies in Higher Education**, June 2015.

SOUZA, T. S. **Estudo sobre a evasão em cursos de graduação presenciais na Universidade Federal de Goiás – UFG**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional. Mestrado Profissional. Unidade Acadêmica Especial de Gestão e Negócios, Catalão. Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n.16, p. 20-45, 2006.

SUITER, D. **Gestão da evasão escolar discente nos cursos de graduação do Centro de Ciências Agroveterinárias da Universidade do Estado de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Administração Universitária. Centro Socioeconômico. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. 126p.

SUITER, D. PACHECO, A. S. V. Gestão da reocupação de vagas no ensino superior público. **Revista Gestão Universitária**. vol. 10. ed. 2018.

ST. JOHN, E. P. The impact of student aid on recruitment and retention: what the research indicates. **New directions for student services**, n. 89, Jossey-Bass Publishers, Spring, 2000.

TACHIBANA, T. Y; FILHO, N. M.; KOMATSU, B. Ensino superior no Brasil. **Policy Paper Insper** n. 14, p. 1–53, 2015.

TLAPANCO, H. D. H. Experimentos en una ciencia no experimental. **Investigación Económica**, v. LXXV, n. 295, p. 31-91, enero-marzo de 2016.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TINTO, V. College as communities: taking the research on student persistence seriously. **Review of Higher Education**, v. 21, p. 167-178, 1998.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention**, v.8 N. 1, p. 1-19, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. Cortez, São Paulo, 1988.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Edital nº 323/GR/UFFS/2022 (alterado)**. Processo Seletivo Simplificado 2022.1 para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal Da Fronteira Sul. [2022a]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2022-0323>. Acesso em: 16 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. O ensino, a pesquisa, a extensão e a cultura na perspectiva de uma universidade popular. **II Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão**. 2017. Disponível em: [https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/coepe/edicao\\_ii/](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/coepe/edicao_ii/). Acesso em: 03 mai. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Ofício Circular nº 05/2022-PROGRAD, de 29 de março de 2022**. Orientações relativas às reformulações dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) na UFFS, [2022b]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/repositorio-prograd/oficio-circular-no-05-2022-prograd-versao-editavel>. Acesso em: 30 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. PDI 2019 – 2023. Universidade Federal da Fronteira Sul –Chapecó, [2019a].

317p. Disponível em:

[https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/plano\\_de\\_desenvolvimento\\_institucional/pdi-2019-2023](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional/pdi-2019-2023). Acesso em: 24 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Portaria nº 2002/GR/UFS/2021. **Constitui comissão de estudos e definição de estratégias para a redução da evasão nos cursos de graduação e constitui Grupos de Trabalho para a gestão da evasão nos campi da UFS.** [2021a]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2021-2002> Acesso em: 22 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Portaria nº 2003/GR/UFS/2021. **Designa membros da comissão de estudos para redução da evasão nos cursos de graduação e dos grupos de trabalho para a gestão da evasão nos campi da UFS, constituídos pela Portaria nº 2002/GR/UFS/2021.** [2021b]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2021-2003> Acesso em: 22 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Relatório de autoavaliação institucional:** ano-base 2018. Comissão Própria de Avaliação. Universidade Federal da Fronteira Sul. – Chapecó, [2019b]. 237p. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/gabinete-do-reitor/equipes-de-trabalho/comissao-propria-de-avaliacao/autoavaliacao-institucional/arquivos/relatorio-de-autoavaliacao-institucional-ano-base-2018>. Acesso em: 03 mai. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Relatório de autoavaliação institucional:** ano-base 2019. Comissão Própria de Avaliação. Universidade Federal da Fronteira Sul. – Chapecó, [2020a]. 300p. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/UFS/pastas-ocultas/bd/gabinete-do-reitor/equipes-de-trabalho/comissao-propria-de-avaliacao/autoavaliacao-institucional/relatorios-autoavaliacao/relatorio-de-autoavaliacao-institucional-2019>. Acesso em: 29 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Relatório de Autoavaliação Institucional ano-base 2020.** [2021c]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/UFS/pastas-ocultas/bd/gabinete-do-reitor/equipes-de-trabalho/comissao-propria-de-avaliacao/autoavaliacao-institucional/relatorios-autoavaliacao/relatorio-de-autoavaliacao-institucional-2020-uffs> Acesso em: 02 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Relatório de Autoavaliação Institucional ano-base 2021.** [2022c]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/UFS/pastas-ocultas/bd/gabinete-do-reitor/equipes-de-trabalho/comissao-propria-de-avaliacao/autoavaliacao-institucional/relatorios-autoavaliacao/relatorio-de-autoavaliacao-institucional-2022-ano-base-2021> Acesso em: 15 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Relatório evasão nos cursos de graduação da UFS.** Grupo de Pesquisa em Educação Popular – GRUPEPU. Pró-reitoria de Graduação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Edição, [2014a].

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Relatório dos planos de acompanhamento realizados pelos setores de assuntos estudantis dos campi da UFS em 2018.** [2019c]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/assuntos-estudantis/publicacoes/relatorios> Acesso em: 29 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Relatório de Indicadores de Desempenho da Assistência Estudantil da UFFS.** [2019d]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/assuntos-estudantis/publicacoes/relatorios> Acesso em: 29 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução nº 2/CONSUNI-CGAE/UFFS/2017.** Aprova a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. [2017b]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0002#:~:text=Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20Institucional%20da,de%20Professores%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em: 13 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução nº 4/CONSUNI-CGRAD/UFFS/2014 (alterada).** Aprova o Regulamento da Graduação da UFFS. [2014b]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2014-0004> Acesso em: 14 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL [2018]. **Resolução nº 9/CONSUNI/CGAE/UFFS/2018.** Altera a Resolução nº 4/2014-CONSUNI/CGRAD, que aprova o Regulamento da Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2018-0009> Acesso em: 14 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução nº 10/CONSUNI-CGAE/UFFS/2016.** Estabelece regras para a realização de análise socioeconômica e habilitação para inscrição nos auxílios socioeconômicos. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2016-0010#:~:text=Estabelece%20regras%20para%20a%20realiza%C3%A7%C3%A3o,para%20inscri%C3%A7%C3%A3o%20nos%20aux%C3%ADlios%20socioecon%C3%B4micos>. Acesso em: 24 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução nº 10/CONSUNI-CGAE/UFFS/2019.** Institui a Política de Assistência Estudantil no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul. [2019e]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2019-0010>. Acesso em: 15 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução nº 31/CONSUNI/CGAE/UFFS/2021.** Institui o Programa de Monitoria de Ensino no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul, [2021c]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2021-0031> Acesso em: 07 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução nº 37/CONSUNI-CGAE/UFFS/2022.** Estabelece orientações e procedimentos para a criação de grupos de estudos no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul, [2022d]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2022-0037> Acesso em: 07 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução nº 77/CONSUNI/2021.** Estabelece o Protocolo de Biossegurança e diretrizes institucionais para preparação e

execução do Plano Institucional das Atividades Acadêmicas e Administrativas no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) para o período de emergência de saúde frente à pandemia da COVID-19. [2021d]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2021-0077> Acesso em: 07 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução nº 100/CONSUNI/UFFS/2022**. Revoga a RESOLUÇÃO Nº 77/CONSUNI/UFFS/2021 que estabelece o Protocolo de Biossegurança e diretrizes institucionais para preparação e execução do Plano Institucional das Atividades Acadêmicas e Administrativas no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul para o período de emergência de saúde frente à pandemia da COVID-19. [2022e]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2022-0100> Acesso em: 07 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Site da Universidade Federal da Fronteira Sul**, [2020b]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

VARGAS, H. HERINGER, R. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada. **Education Policy Analysis Archives** v. 25 n. 72. 2017.

VARGAS, H. M PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

VIDI, L. **A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Administração. Centro Socioeconômico. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020. 97 p.

WITTE K.; CABUS, S. J. Dropout prevention measures in the Netherlands, an explorative evaluation. **Educational Review**, v. 65, n. 2, 2013, p. 155–176.

WOLTER, S. C. DIEM, A.; MESSER, D. Drop-outs from Swiss Universities: an empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008. **European Journal of Education**, v. 49, n. 4, 2014.

ZAGO, N; PAIXÃO, L. P.; PEREIRA, T. I. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 19, n. 27, p. 145-169, jan./abr. 2016.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES****Questionário direcionado aos estudantes dos cursos de graduação da UFFS selecionados para participar das ações de acompanhamento e controle da evasão**

Endereço de *e-mail* \_\_\_\_\_

Enviar uma cópia do questionário por *e-mail*...

1 - Marque o *campus* onde você estuda.

- Laranjeiras do Sul
- Realeza
- Outro, Qual? \_\_\_\_\_

2 - Marque o seu curso.

- Agronomia
- Ciências Biológicas
- Física
- Pedagogia
- Química
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

3 – Marque a fase/período que você se encontra no curso.

- 1º Fase/período
- 2º Fase/período
- 3º Fase/período
- 4º Fase/período
- 5º Fase/período
- 6º Fase/período
- 7º Fase/período
- 8º Fase/período
- 9º Fase/período
- 10º Fase/período
- Outra

4 – Em algum momento você pensou em desistir do curso e/ou da universidade?

( ) Sim

( ) Não

5 – Se pensou em desistir, me conte os motivos que fizeram você pensar em desistir (pode escrever bastante):

6 – Se você participou de alguma ou várias dessas ações no semestre 2022/1, marque em que medida elas contribuíram para a sua permanência no curso e na universidade.

Considere:

5 - Contribuíram muito

4 - Contribuíram consideravelmente

3 - Contribuíram razoavelmente

2 - Contribuíram pouco

1 - Não contribuíram

NP - Não participei

Apresentada a lista de ações definidas pelo grupo de trabalho de gestão da evasão (conforme categorias e ações elencadas no quadro 24).

7 – Descreva as principais contribuições das ações que você participou no semestre 2022/1 para evitar a desistência/evasão do curso (quanto mais você detalhar, melhor).

8 – Que ações você sugere ou gostaria que fossem adotadas para evitar a desistência/evasão dos estudantes?

- No âmbito do seu curso

- No seu campus

- Na UFFS como um todo.

## APÊNDICE B – MOTIVOS QUE FIZERAM OS ESTUDANTES PENSAR EM DESISTIR

<b>Me conte os motivos que fizeram você pensar em desistir (pode escrever bastante):</b>
Dificuldade de conciliação com o trabalho, e vida pessoal, sendo que necessito do emprego para me sustentar.
Dificuldade nas disciplinas, horários montados de forma que dificultam a rotina, professores que são perseguidores, professores que cobram o que não ensinam, questão financeira.
Estava com muita dificuldade em passar nas matérias.
Ter um nível de dificuldade tanto na hora de pegar matérias (pré-requisitos, quebras) e assim por esses motivos sempre atrasar bem mais o curso, professores (alguns) colocar um alto nível de dificuldade para passar em suas matérias, eu entendo que sim, tem matérias que precisamos saber precisamos sair da UFFS sabendo porém dificultam demais para o aluno, pedindo as vezes muitas trabalhos e atividades (que as vezes a gente dá a vida para realizar e por causa de um prova a gente reprova) e não, não é por falta de estudo por sempre estarmos sobrecarregados de coisas, e pra quem tem mais dificuldade de aprendizado que não pega as coisas fácil igual eu é uma tortura todo o semestre, e assim o curso vai atrasando os anos vão passando e nada muda!!!!
Pela dificuldade de conciliar o trabalho, com a universidade, muitos vezes sem tempo para estudar, pois trabalho o dia todo de segunda a sábado e alguns professores não vem a diferença em quem trabalha o dia todo e quem não trabalha então acredito que muitas vezes foi prejudicada por isso.
Em um momento na metade do curso por causa de uma professora que me odiava e pegava muito no meu pé, e no final, nesses últimos seis meses por estar sobrecarregada e recebendo muita cobrança e com vários problemas pessoais, porém, não desisti e vou colar grau em outubro.
Primeiro, pensei em trocar de universidade, a grade da UFFS com os CCRs chamados domínio comum prolonga muito o tempo de curso, um curso de licenciatura de 4 anos vira 5 anos, não é atrativo. Segundo, pensei em mudar de curso, a desvalorização das licenciaturas desencoraja os alunos de graduação, em muitos momentos pensei em mudar para um bacharel.
Motivos familiares, tinha que ajudar cuidar do sítio.
Professores, a quantidade de materiais superiores ao mesmo curso em outra universidade, uma certa distância, parece que os alunos não devem ser levados em conta, professores não reconhecendo trabalho e esforço do aluno.
Como penso em não ingressar na área e não atuar como professor... a pouco tempo já pensei em desistir... porém como estou no final estou aguentando e tentando conciliar tempo com o trabalho.
O curso de forma geral exige bastante demanda, muitas atividades fora da sala de aula, que muitas vezes precisamos pesquisar fora para saber do que se trata, pois os professores dão aulas superficiais e exigem demais na avaliação. A maioria dos alunos trabalham e não tem tempo de se dedicar exclusivamente à universidade, isso gera bastante evasão. Muitas vezes vejo casos desumanos entre professores para alunos, os quais não tem a mínima empatia com as dificuldades que os alunos têm na disciplina. Muitas pessoas desistem de seus sonhos para readquirir a saúde mental e psicológica que a universidade está tirando de nós.
Muitas vezes forma de avaliação de alguns professores, falta de didática a não aceitação dos mesmos para quem tem problemas psicológicos descaso.
Por momentos houve falta de identificação com diversos conteúdos, e até mesmo com os colegas, pois ao me ver com 20 anos e “somente estudando”, me fez ter uma falsa impressão que eu dei errado, e nesse período foi onde tive problemas com autoestima enquanto enfrentava algumas decepções da entrada na vida adulta, o que me fez afastar de tudo, não só da universidade. Esse período foi em 2020. Hoje já estou mais identificado e mais equilibrado mentalmente, inclusive o atendimento da ASSAE me ajudou bastante, e o acompanhamento psicológico fez a diferença. No mais, eu sempre pensei na minha família, por isso busquei ajuda, já que com eles eu não conseguiria falar sobre, justamente por isso. Agora eles já sabem de tudo, mas eu demorei a ter essa atitude.
Carga horária excessiva. Muitas disciplinas e pouca versatilidade caso haja alguma reprovação em QUALQUER disciplina, assim levando à necessidade iminente de ficar um (ou mais) semestre a mais caso reprove em somente uma disciplina, indiferente de qual seja essa disciplina.
Falta de professores...
Questões financeiras foi principal motivo.



Sobrecarregada com trabalho, casa e estudo, e também por alguns professores serem muito inflexível em relação as notas, fazem avaliação somente através de prova objetiva e não avaliam o desenvolvimento ou o esforço do aluno, e em muitas vezes como aconteceu comigo reprovam seus alunos por apenas um ou dois décimos, e todo o esforço é jogado fora.
Problemas financeiros, dificuldades pela minha etnia, preconceitos, minha chegada não foi nada fácil, e também ao chegar aqui na UFFS me senti sem o destino que procurava, o primeiro barreira que era o tempo para aprender a falar a língua portuguesa, passei um ano lutando para concluir o ciclo do meu primeiro ano de estudo, fui excluído da turma por causa da cor da minha pele, fui excluído do grupo de atividades sem motivo, as pessoas apagam minhas opiniões nas atividades em grupo que fazemos juntos sem dizer nada e o porquê, eu sei que não sou incapaz de fazer o maior motivo para desistir é isso, então, pensei de outra forma quando tenho o sonho, tenho que persegui-lo, não importa o que as pessoas pensem, tenho que seguir meu caminho para chegar ao meu destino, que é o maior motivo para continuar e obter meu diploma (grifo da pesquisadora).
Dificuldade nas primeiras disciplinas pois o que estudei no ensino médio foi muito insuficiente, falta de foco e metas, colegas de trabalho irresponsáveis (precisei muito tempo para encontrar o grupo de estudos), falta de dinheiro, falta de saúde mental.
Sobrecargas de atividades, trabalhos, seminários, provas. Pressão por parte dos professores. Ansiedade em saber que você não vai passar em certo CCR e terá que fazer novamente com o mesmo professor, etc.
Desânimo, tristeza, incerteza.
Cansaço, trabalho, família e universidade pesa muito.
Foi a falta de professores, CCR atropelados por causa da sobrecarga dos professores que atuavam...
O trajeto da UFFS até a cidade onde moro é um dos fatores, que sobrecarregam na hora de ir para a faculdade, o curso de uma maneira geral é muito bom, mas em algumas disciplinas faltam professores, que pedem transferência sempre que possível pra uma faculdade localizada nas grandes cidades, visto que a nossa é mais retirada da cidade.
Família.
Falta de foco no curso na pandemia, quando estava tendo aulas EaD.
Saudades de casa, reprovações e muitas outras coisas, além de não estar saudável mentalmente por conta da pandemia.
Chegada da pandemia no primeiro semestre de aula. Em casa eu não conseguia realizar as atividades e ver as aulas por causa do barulho em casa e falta de colaboração dos meus familiares. Como eu não conseguia prestar atenção e nem estudar, tranquei por dois semestres.
A universidade não está apta a atuar com alunos que precisam estudar a noite e trabalhar de dia, muitas matérias optativas ou que valem horas complementares somente estão disponíveis no turno do dia impossibilitando os alunos que trabalham de fazer, da mesma forma ocorre com os projetos de pesquisa, sendo assim o aluno que trabalha e estuda além de perder oportunidade de ensino ainda irão possuir um currículo em desvantagem em relação aos demais. Outro ponto é que é muito cansativo, os professores muitas vezes não entendem e passam muitas atividades num curto período de tempo, muitas vezes faço mal feito por não ter tido tempo de fazer, muitas vezes há comparação de notas com aqueles que vão melhor e que fazem o trabalho bem-feito mas o professor não leva em consideração que aquele aluno teve muito mais tempo disponível para se dedicar.
Muita pressão, família, faculdade.
Dificuldades financeiras e familiares, sobrecarga do semestre.
A falta de empatia dos professores, dificuldade de me enturmar, muitas atividades escolares tendo de ser conciliados com as atividades do trabalho, pandemia, problemas psicológicos, muita cobrança e principalmente a falta de alguém para escutar ao menos para desabafar.
Muita teoria no início do curso sem práticas e também por conta do auxílio que não deu certo pelo fato que eu já tenho uma graduação anterior.
Meninas que queriam me bater.
Mesmo sabendo que o curso é com [ocultado] e eu acho que poderia ter um pouco de [ocultado]! Ser meio misto, pois muitas vezes vamos sair pro campo de trabalho e nem todos são adaptados a essa prática de [ocultado]! Pensei em desistir e ir para outra no método [ocultado]! E as vezes vê que professor não ter empatia por aluno, não é falando pra ter dó de aluno e dar nota pra ele, mas sim um pouco de empatia pelo próximo já ajuda!

Dificuldades financeiras foram o que mais me fizeram questionar se era o certo continuar aqui na cidade, mesmo com os auxílios da faculdade fica difícil se manter apenas com isso tendo pouca renda, além do mais eu sendo de outro estado e a cidade tem um certo número de pessoas com um certo preconceito com isso. Algumas dificuldades devido ao tamanho da cidade como, por exemplo, sacar dinheiro físico para pagar o ticket do RU.
Está difícil conciliar trabalho e estudo.
Sou mãe de duas meninas pequenas e trabalho o dia todo, então o fato de ficar longe delas pelo dia todo e durante a noite pesa muito pra mim, além disso, as vezes não tenho com quem deixar as crianças e acabo não indo pra aula. Outra coisa que é difícil é a questão de trabalhar o dia todo e muitas vezes não ter tempo de estudar, e isso acaba desanimando um pouco, e eu sou a única pessoa que trabalha na minha casa então não posso sair do meu emprego pra poder apenas estudar, pois sou eu que proporciono o nosso sustento.
Não consigo me concentrar e não consigo entender, interpretação.
Na verdade não foi uma desistência, mas tive que trancar o curso pois não tinha como ir! Entrei na UFFS [ <i>campus</i> ocultado] por meio do edital de retorno de graduado (sou licenciada em [ocultado]) e devido a ter uma primeira graduação e estudar de noite, não pude me inscrever no edital dos auxílios estudantis e como estou sem emprego, não pude arcar com as despesas da condução e tive que trancar a matrícula. Fora que questões de saúde também foram fatores fortes! Talvez em 2023 eu volte, mas se continuar com editais que não favoreçam todos os alunos, nem deveriam "lançar" editais para determinadas vagas e situações!
Adaptação, mudança de rotina, distância da minha casa até a UFFS, e o sono.
Estar longe de casa e não ter apoio.
Por ser um curso com bastante conteúdo, leituras, estou tendo bastante dificuldade, pois tenho filho e sou pai e mãe dele, e também sou dona de casa, e é bem difícil até pra fazer os trabalhos e estudar para provas. Então já pensei várias vezes nesse semestre em desistir.
Depressão crise de ansiedade crise de pânico, falta de dinheiro pra me sustentar.
Gostaria de ter aulas de [ocultado] sobre [ocultado] não de política igual alguns professores ficam falando, não estou em ciências sociais nem em ciências políticas para ficar ouvindo professor enrolado na aula para falar sobre socialismo coisa que não envolve a matéria, desisti do curso por que não vale a pena continuar perdendo meu tempo, a universidade é muito boa, pena que alguns professores estragam! (grifo da pesquisadora).
Curso muito complicado, alguns professores com métodos de ensino difíceis de entender, muitas matérias no primeiro semestre e muitos acabam repetindo e perdendo o auxílio como eu por exemplo.
Insegurança, sentimento de incapacidade.
Pelo fato da mudança do ensino médio para a universidade, o qual os conteúdos eram tranquilos, notas sempre ótimas, e caio em outra realidade, na qual são conteúdos mais puxados e notas baixíssimas.
Ter filho pequeno e não conseguir conciliar.

Fonte: Dados da pesquisa realizada com os estudantes (2022).

## APÊNDICE C – CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES REALIZADAS PARA EVITAR A EVASÃO

<b>Descreva as principais contribuições das ações que você participou no semestre 2022/1 para evitar a desistência/evasão do curso (quanto mais você detalhar, melhor).</b>
Cada ação fez a diferença, e foi muito importante saber do prazo para retornar a faculdade e não perder a matrícula, pois sem o aviso talvez quando me desse conta já teria perdido a vaga.
Atendimento sobre alguma dúvida sobre o curso na secretaria acadêmica, ALGUNS professores ajudam a gente em monitorias para recuperar a nota.
Projetos de extensão e pesquisa para ter uma visão melhor da realidade profissional fora da universidade.
Vontade de me formar pois já estava no final.
Não participei de nada especificamente voltado para isso.
Acesso à informação e avisos sobre datas importantes evita que nós percamos etapas fundamentais que permitem um melhor andamento e otimização do curso, além disso, podemos estudar com mais tranquilidade sem precisar nos preocupar com estas burocracias.
A aplicação do conhecimento adquirido para ajudar membros da comunidade em oficinas como UFFS portas abertas e na matéria de [ocultado].
Turmas extras de matérias que estava faltando pra mim.
No semestre de 2022/1 participei da recepção dos calouros e demais estudantes no início do semestre e, sem dúvidas, é algo que motiva a continuar. Conversar com veteranos e egressos é muito motivador. Este tipo de integração entre os estudantes deveria ocorrer mais vezes durante o semestre. Também participei de grupos de estudos que auxiliam muito na permanência, pois além de estudarmos algo mais profundamente, conseguimos nos integrar e tirar dúvidas com colegas.
O que me ajudou muito a ficar no curso foram as oportunidades oferecidas no âmbito da pesquisa e da extensão. Também foram oferecidas várias bolsas ao longo do curso, de PIBID, monitoria, IC que auxiliaram muito na minha permanência. Por fim, destaco que um professor-tutor foi de grande importância para mim, logo no segundo ano eu tive uma professora que me iniciou na pesquisa e me orientou ao longo de vários anos dentro da instituição.
Eu entrei em um projeto de pesquisa na área que eu quero seguir, se não fosse por isso, já tinha desistido há muito tempo.
Somente a força de vontade e apoio dos amigos.
Se não fosse a minha insistência e a ajuda de colegas eu teria desistido, tenho visto todos os dias colegas dizerem que vão desistir.
Leitura.
A iniciação científica foi de grande importância, na medida em que participei de atividades na universidade, nas quais pude investir em minha carreira. A bolsa também me ajudou (e ajuda) a me manter. O restaurante universitário também me ajudou muito, pois por meio dele tive acesso a refeições de boa qualidade a um preço acessível.
Projeto de monitoria.
Não teve nem uma ação que evitasse a vontade de evasão.
<i>Workshop</i> e semana acadêmica.
Entender que estou numa universidade federal, de ensino de qualidade e gratuito, com formação social importantíssima para a atuação profissional no futuro, qualidade que eu prezo muito.
Só vontade própria de não desistir.
Pibid.
Auxílio estudantil é o que mais contribui para a permanência dos estudantes no curso, mas ultimamente está sendo muito burocrático, estão exigindo muitos documentos e isso ajuda na evasão dos estudantes, deveria

aumentar o valor da renda para cálculo para abranger mais estudantes, que precisam trabalhar e acabam desistindo.
Não participei.
A maioria dos estudantes que fazem cursos a noite trabalham durante o dia e já chegam cansados a noite, o restaurante universitário é de grande ajuda para quem tá na correria ou vem de outra cidade para UFFS, quando não estava trabalhando precisava de alguém para me manter porém meus estudos e minhas notas eram melhores e sempre que tinha algum projeto que oferecia alguma bolsa me candidatava para poder ter uma renda e não ficar dependendo dos pais, até por que eles também não tem condições para me ajudar pagar aluguel e demais coisas, porém a bolsa é muito pouco e mesmo assim não era o suficiente para os gastos do mês, então arrumei um trabalho na cidade que já leva a outro problema, [ocultado] não tem emprego o suficiente pra quantidade de pessoas que tem na cidade, e as vagas que tem exigem uma experiência ou qualificação que muitos não tem como era o meu caso, por isso fiquei dois anos desempregada sem renda, com apenas a bolsa que a universidade oferecia, por fim quando arrumei emprego a carga horária é alta e quase não sobra tempo para estudar, então alguns professores não consideram nem um pouco o esforço de estar ali estudando e rebaixam seus alunos a um número que muitas vezes não alcançando o 6 mas chegando perto como 5,9 reprovam sem oferecer pelo menos oferecer um trabalho para receber esse um décimo, é muito desanimador e cansativo isso, fazer todo o processo novamente.
Participo das atividades dos eventos divulgados.
Os alunos precisam ser direcionados para uma área de interesse e ser envolto de algum projeto ou atividade, para que por este motivo seja capaz de estrategiar seu caminho, estabelecer metas dentro do curso e fora também, e o que mais ajudaria os alunos é ter um estabelecimento para moradia dos estudantes gratuito ou de baixo custo, pois morar na casa dos pais ou pagar por altos aluguéis enquanto o custo de vida está elevado é uma barreira e tanto para a trajetória.
Projeto de pesquisa, etc.
Não sei dizer.
Persistência, estágio não renumerado gostando muito de trabalhar na área ambiental.
Pibid.
*reunião com a equipe de coordenação que esclareceu dúvidas quanto a oferta de CCR necessária para o término do curso. * aulas com professores diferentes dos que ministraram quase todas as CCR. * variação no formato avaliativo. * produção prática de material didático.
Frequentei poucos dias esse primeiro semestre, minha ideia é migrar para outra faculdade pra poder, ficar em casa com a minha bebê que vai nascer em dezembro.
Monitoria, semana acadêmica.
Aos poucos fui retomando a rotina no presencial, além de ajuda psicológica os professores também incentivaram a não desistir.
As ações principalmente relacionadas a aumento dos auxílios, experiências práticas na área de pesquisa e extensão e bolsa em projetos.
Quero informar que NP é (não teve isso no <i>campus</i> ) e como não sabia o que colocar pois não tem a opção não teve, coloquei NP. Bom, o que me faz querer ficar no <i>campus</i> é o acesso que tenho aos laboratórios, eu descobri que a melhor parte do meu dia ou da minha semana é quando estou fazendo pesquisa, seja ela a minha ou de meus colegas e isso me motiva a continuar, a psicóloga do <i>campus</i> também me ajuda e eu gosto dos meus amigos e da Prof. [ocultado].
Interesse pelo curso e conteúdo em si, assim como projetos práticos e confraternizações.
Semana acadêmica, projetos de extensão e outras atividades
Como eu trabalho, não tenho disponibilidade para participar de projetos, bolsas e iniciações. Mas a semana acadêmica muda a visão perante desistência do curso.
Nenhuma, ainda estou pensando em trancar.
Quebra de pré-requisitos e flexibilização.

Retorno as atividades presenciais.
Participei com um projeto de extensão na [ocultado]ª semana acadêmica de [ocultado].
As atividades no geral não chegaram a meu conhecimento, o conhecimento que tenho das atividades fora da sala de aula foram avisadas por <i>e-mail</i> .
Ações esportistas.
Não sei como detalhar as principais contribuições.
Depois da semana acadêmica me deu, um pouco mais de ânimo, pra não desistir do curso! Só acho que a universidade, poderia levar mais os alunos da [ocultado] a participar de dia de campos, visitas técnicas, etc.
Bem diferente de minhas outras experiências em antigos âmbitos, na UFFS além de ter uma relação mais próxima com os professores e a equipe técnica, me ajudaram tanto dentro quanto fora da universidade
Não participei.
O incentivo maior é que estou fazendo algo que eu gosto, e por mais difícil que seja eu me esforço muito pra permanecer no curso, porque eu adoro o que eu faço. O apoio dos colegas e professores também é muito importante, por que muitas vezes desistimos por que não temos a colaboração de ninguém para permanecer estudando.
Vários.
Ter mais práticas no curso, mas que não seja carpir para outras fases.
Curso e bom aprendi bastante.
(...) não pude participar de nada! Só pude arcar com duas semanas de aula e tranquei!
Questão maior da convivência com professores e os alunos da turma mesmo, todo mundo se apoiando e se ajudando!
Nenhuma.
Auxílio, pois sem ele não poderia ir para UFFS.
Meu esforço pessoal, tenho lutado muito para não desistir, porém não sei até quando seguirei estudando, pois estou passando por problemas sérios de família.
Tem alguns professores (nem todos) que são principalmente das matérias mais importantes do curso, digo até que alguns são coordenadores do curso e ficam em sala de aula só falando de partidário político e esquecem que deve ensinar sobre [ocultado], não estamos em ciências sociais e nem em ciência política para falar tanto disso (vale ressaltar que era todas as aulas falando sobre comunismo/socialismo), deixando para trás o ensino sobre [ocultado]. Tem professores que pregam uma coisa na sala de aula (sobre partidarismo político) mas não vive o que fala.
Ajuda dos professores com conteúdo.
UFFS de portas abertas.
PET.
Aulas práticas, teóricas e semana acadêmica.
Atividades realizadas pela universidade, ações estas que me fizeram olhar para frente, foram todas de muita importância, com isso me motivaram muito para não desistir do curso, fazendo com que eu siga em frente. Leverei essa motivação por todos os semestres, mesmo tendo dias de muito cansaço, creio que é positivo manter algumas destas atividades, pois assim como tem me motivado pode motivar muitos outros acadêmicos.
Apenas participei de processo seletivo de monitor a saúde no <i>campus</i> .
A excelência de alguns professores de darem aula científica, sem achismos.
Das ações promovidas pelo <i>campus</i> participei de pouca ou quase nada, monitor foi uma pessoa que me ajudou bastante e fez com que eu entendesse muita coisa para não desistir, grupos, colegas foram importantes também.
O que me motiva mais é a oportunidade de poder trabalhar como estagiário na área e que te mostra que você está no caminho certo fazendo algo que ama, são pouquíssimos cursos que se pode trabalhar sendo acadêmico iniciante e a pedagogia me proporciona isso e fico muito feliz podendo trabalhar e ganhar meu próprio dinheiro.

Outro fator são as palestras que contribuem bastante os Pibid entre outros é o que motiva alguns alunos. Não no meu caso pois não posso participar do Pibid por morar em outro município.  
Obrigada UFFS!

Recebi mensagem da coordenação acadêmica e *e-mails* orientando a trancar e não desistir, ou ir até a universidade fazer a matrícula e inclusão de CCRs de maneira manual. Resolvi trancar, porque meu bebe era pequeno, mamava no peito, e eu não tinha com quem deixar e não achava uma boa levar ele junto.

Fonte: Dados da pesquisa realizada com os estudantes (2022).

## APÊNDICE D - RELAÇÃO DE MOTIVOS E CAUSAS DE EVASÃO INSERIDOS NO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EVADIDOS

<b>Os principais motivos foram:</b>
Não obtive notas satisfatórias
O curso não era minha primeira opção de escolha
Não me identifiquei com o curso
O curso não atendeu minhas expectativas
Não consegui realizar as atividades solicitadas pelos professores
Não consegui frequentar as aulas
Reprovei várias vezes nas mesmas disciplinas
Fiquei com pré-requisitos pendentes e não consegui progredir no curso como gostaria
Não consegui organizar meu tempo para o estudo
Não consegui conciliar horário de trabalho e estudo
Tive dificuldades financeiras
Não consegui estágio remunerado ou emprego na cidade onde estudava
Não consegui auxílios financeiros ou bolsa de estágio/monitoria
O custo de vida na cidade do campus era muito elevado
Tive problemas pessoais ou familiares
Minha família não me apoiava financeiramente
Minha família não me apoiava na decisão de estudar
Precisei me dedicar aos filhos
Não me adaptei à cultura local
Sofri algum tipo de preconceito ou assédio
Não suportei a distância da família
Tive dificuldade de integração com a turma
Minha expectativa era um curso mais voltado para a prática profissional
Percebi que o aprendizado do curso tinha pouca aplicação na área que eu queria atuar
Percebi que a graduação não estava mais nos meus objetivos de vida
Tive dificuldades de aprendizagem
Tive problemas de saúde
Não tive contato com as disciplinas específicas do curso nas primeiras fases
A carga horária do curso era muito extensa
O curso tinha muitos pré-requisitos
Optei por um curso com aulas em EaD
O conteúdo das disciplinas estava desatualizado
O curso não parecia atender às demandas do mercado de trabalho
A relação entre teoria e prática era insuficiente ou inadequada
A forma como os professores ensinavam não era atrativa/compreensível
Faltavam espaços de alimentação adequados
Não consegui participar das atividades de monitoria
Não consegui participar das atividades de atendimento pedagógico e de assistência estudantil
O atendimento da coordenação era insuficiente ou inadequado
Faltou informação sobre as datas do calendário acadêmico, prazos para matrícula, ajustes, solicitação de auxílios, etc.
Tive dificuldades no atendimento da secretaria do curso e da secretaria acadêmica
A biblioteca não tinha os materiais que eu precisava
Faltavam laboratórios adequados
Precisava melhorar a limpeza e conservação da estrutura física
Eu precisava de reforço de aulas para conseguir acompanhar a turma
Tive dificuldade de me locomover pelo campus porque faltava acessibilidade
Não tinha transporte para me deslocar até o campus
Faltaram adaptações porque tenho necessidade educacional especial
Não tive acesso ao atendimento educacional especializado (AEE)
Faltavam equipamentos adequados nas salas de aula
Não tive acesso à internet e/ou equipamentos para acompanhar as aulas remotas

Faltam oportunidades profissionais na área do curso
Me formar no curso não ajudaria a melhorar minhas condições de vida
Consegui emprego e me estabeleci em outra área
Essa profissão não me daria a valorização esperada ao terminar o curso
Tive problemas de relacionamento com professores
Tive problemas de relacionamento com colegas
Tive problemas de relacionamento com os servidores técnicos
Outro(s), especifique:

Fonte: Dados da Comissão de estudos e definição de estratégias para a redução da evasão na UFFS.