



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

ALAN SANTOS DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: JUBILAMENTO OU EXCLUSÃO?
ESTUDO SOBRE EVASÃO E RETENÇÃO REALIZADO NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ

FORTALEZA - CEARÁ

2019

ALAN SANTOS DAS SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: JUBILAMENTO OU EXCLUSÃO?
ESTUDO SOBRE EVASÃO E RETENÇÃO REALIZADO NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhaes Junior.

Coorientador: Prof. Dr. Cláudio Márcio Campos de Mendonça.

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silva, Alan Santos da.

Políticas públicas de educação: jubramento ou exclusão? estudo sobre evasão e retenção realizado na Universidade Federal do Amapá [recurso eletrônico] / Alan Santos da Silva. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 132 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e políticas públicas.

Orientação: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhaes Junior..

Coorientação: Prof. Dr. Cláudio Márcio Campos de Mendonça..

1. Evasão . 2. Retenção. 3. Ensino superior. 4. Políticas públicas. I. Título.

ALAN SANTOS DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: JUBILAMENTO OU EXCLUSÃO?
ESTUDO SOBRE EVASÃO E RETENÇÃO REALIZADO NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ

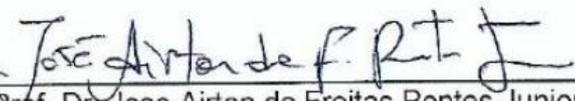
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 16/05/2019

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE


Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Prota
Universidade Estadual do Ceará - UECE


Prof. Dr. Jose Airton de Freitas Pontes Junior
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Aos meus queridos e amados filhos Kaique, Kaylani e Ayla, que representam a razão principal desta conquista, não somente na forma de exemplo de força e perseverança a serem seguidos, mas pelo apoio emocional e espiritual que, apesar da tenra idade, são capazes de me proporcionar.

AGRADECIMENTOS

Sem dúvida nenhuma a gratidão se destaca como um elemento subjetivo, pessoal e imaterial, mas que representa: fé, apoio, incentivo, confiança, assistência, paciência, compreensão e boa vontade das pessoas e instituições. Pois este resultado não seria possível sem a soma de todos esses ingredientes.

Por isso agradeço primeiramente a Deus, por minha existência, pela saúde física e mental, por todos os caminhos que foram trilhados, alguns, incompreendidos no momento da caminhada, mas que fizeram sentido na chegada ao seu destino, como este que está se concretizando.

Ao amigo, professor doutorando, Allan Jasper Rocha Mendes e sua esposa Brenda Mota, pelo incentivo, apoio, confiança, direcionamento, assistência e acolhimento, disponibilizados desde minha chegada à Universidade Federal do Amapá.

À Universidade Federal do Amapá, na figura da Prof.^a Dr^a. Eliane Supert e Prof.^a Dr^a. Adema Barros e do Sindicato da nossa categoria, na figura dos colegas Édico Renê e José Pery Lobato Junior e demais membros, por terem lutado brava e incansavelmente para concretização deste mestrado.

Ao senador da república Randolfe Frederich Rodrigues Alves, por todo apoio despendido para concretização deste mestrado.

Ao Prof. Dr. Janílson Barbosa pelas aulas de preparação para a prova dissertativa do mestrado.

Aos colegas de mestrado, em especial, Rafael Saldanha, pela doação de parte do seu tempo e conhecimento nas aulas de preparação para o teste de proficiência em língua estrangeira.

À equipe – Professores, coordenadores e secretários, do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, com destaque ao Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães, pela orientação deste trabalho.

Ao meu Coorientador Prof. Dr. Claudio Márcio Campos de Mendonça pela disponibilidade e significativo apoio, dedicação e companheirismo, na condução deste trabalho. Suas dicas foram importantíssimas e se tornaram um divisor de águas na minha vida estudantil.

Aos colegas do Departamento de Registro e Controle Acadêmico da Unifap, em especial a colega Elizabete Farias pelo apoio, rapidez e confiança no fornecimento das informações necessárias para o desenvolvimento deste trabalho.

A toda equipe do Departamento de Administração Geral, em especial à colega Wanessa Moreira de Freitas, pelo apoio, amizade, companheirismo e dedicação disponibilizados.

Aos companheiros de trabalho das Pró-Reitorias de Planejamento e de Administração, e, de forma singular, ao amigo Isaac Vieira dos Santos, pela recepção, companheirismo e apoio, quando da minha chegada aquela Pró-Reitoria.

“A imaginação é mais importante que a ciência, porque a ciência é limitada, ao passo que a imaginação abrange o mundo inteiro”.

(Albert Einstein)

RESUMO

A evasão e a retenção acadêmica têm impactado as políticas públicas de acesso ao ensino superior, iniciadas na década de 90, que possibilitou às camadas menos favorecidas, até então excluídas deste sistema de ensino, a oportunidade de entrar na graduação. Atualmente, a oferta de vagas supera a demanda, tanto no sistema público quanto no privado (INEP, 2017). Neste sentido, o objetivo principal do trabalho é analisar os fatores geradores da evasão e retenção no ensino de graduação da Universidade Federal do Amapá, tomando como base e recorte temporal o edital de Jubilamento nº. 032/2017-DERCA/UNIFAP, que listou 1.226 alunos, distribuídos em 24 cursos de graduação, que “poderão perder o vínculo acadêmico com a Instituição” (UNIFAP, 2017, p. 1). Para isso, os objetivos secundários consistiram em analisar a dinâmica que envolve as políticas públicas de educação; o debate sobre a evasão e a retenção à luz da literatura como forma de subsidiar a identificação e análise dos resultados encontrados na Unifap. Considerando a natureza da pesquisa, optou-se, objetivamente, pelo método exploratório-explicativo, através de uma abordagem quantitativa e qualitativa, utilizando o estudo de caso, documentos, material bibliográfico e levantamento (Survey) – Questionário semiestruturado que contou com a participação de 73 dos alunos, como procedimento técnico. Definiu-se a análise “estatística dos dados” e “de conteúdo” de acordo com as respectivas abordagens propostas (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995, p. 243). Os resultados revelaram que os fatores que levam à evasão e à retenção na Unifap são os mesmos apontados na pesquisa bibliográfica, onde os estudantes de baixa renda, provenientes do sistema público de ensino formam majoritariamente esse grupo. Neste caso, destaca-se a categoria de estudantes que precisa trabalhar e estudar ao mesmo tempo e a má formação nos ensinos, fundamental e médio, como os principais motivos. A insuficiência na concessão de auxílios e a falta de ações específicas de combate ao fenômeno também se mostrou presente. Concluiu-se que a evasão e a retenção são fenômenos complexos e que a falta de estudos sistematizados dificulta a implementação de políticas públicas de permanência, impactando diretamente os estudantes mais vulneráveis, justamente os que foram beneficiados pelas políticas de acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Evasão. Retenção. Ensino superior. Políticas públicas.

ABSTRACT

The evasion and the academic retention have impacted the public policies for access to higher education, which began in the 1990s, allowing the less favored classes, previously excluded from this system of education, the opportunity to enter the undergraduate program. Currently, the supply of vacancies surpasses demand, both in the public system and in the private sector (INEP, 2017). In this sense, the main objective of this study is to analyze the factors that generate evasion and retention in undergraduate education at UNIFAP (Federal University of Amapá), taking as basis and temporal cut the retirement announcement number 032/2017 - DERCA/UNIFAP, distributed in 24 undergraduate courses, which "could lose the academic link with the Institution" (UNIFAP, 2017, p.1). Thereunto, the secondary objectives consisted in analyzing the dynamics that involve public policies of education; the debate on evasion and retention in light of the literature as a way to subsidize the identification and analysis of the results found at UNIFAP. Considering the nature of the research, the exploratory-explanatory method was chosen, objectively, through a quantitative and qualitative approach, using the case study, documents, bibliographical material and Survey - a semi structured questionnaire that had the participation of 73 students, as technical procedure. The "statistical analysis of data" and "content" analyzes were defined according to the respective proposed approaches (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995, p 243). The results showed that the factors that lead to evasion and retention at UNIFAP are the same as those found in the bibliographical research, where low-income students from the public education system make up this group. In this case, it stands out to the category of students who need to work and study at the same time and poor training in primary and secondary education, as the main reasons. The insufficiency in granting aid and the lack of specific actions to combat the phenomenon also proved to be present. It is concluded that evasion and retention are complex phenomena and that the lack of systematized studies makes it difficult to implement public policies of permanence, directly impacting the most vulnerable students, precisely those who have benefited from the policies of access to higher education.

Keywords: Evasion. Retention. Higher education. Public policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia de Políticas Públicas – Segundo Lowi.....	25
Quadro 2 - Políticas Públicas Regulatórias – Segundo Gormley.....	26
Quadro 3 - Definição de Evasão.....	42
Quadro 4 - Sistemas de Avaliação Educacional.....	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - UNIFAP - Matrículas e Cursos de Graduação 2017.....	37
Tabela 2 - Matrículas na Graduação 2017 - (Por faixa etária).....	65
Tabela 3 - Comparativo Jubilados Vs Candidato/Vaga.....	85
Tabela 4 - Tempo de Curso.....	87
Tabela 5 - Evasão e Retenção entre os Jubilados.....	88
Tabela 6 - Evasão e Retenção por período de curso.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Relação de Alunos por Curso.....	83
Gráfico 2 -	Jubilados por Departamento.....	84
Gráfico 3 -	Jubilados por Matriz Curricular.....	85
Gráfico 4 -	Total de respondentes por curso.....	90
Gráfico 5 -	Número de irmãos, incluindo o participante.....	91
Gráfico 6 -	Número de filhos.....	92
Gráfico 7 -	Situação conjugal dos Jubilados.....	92
Gráfico 8 -	Etnia dos Jubilados.....	93
Gráfico 9 -	Situação dos pais.....	93
Gráfico 10 -	Escolaridade dos pais.....	94
Gráfico 11 -	Onde estudaram.....	95
Gráfico 12 -	Necessidade de mudança de endereço.....	95
Gráfico 13 -	Moradia.....	96
Gráfico 14 -	Mercado de trabalho.....	97
Gráfico 15 -	Renda familiar (em salário mínimo = R\$998,00).....	98
Gráfico 16 -	Auxílio institucional.....	99
Gráfico 17 -	Tempo de Ingresso no nível superior.....	99
Gráfico 18 -	Quanto à inserção no nível superior.....	100
Gráfico 19 -	Sobre a preferência do curso.....	100
Gráfico 20 -	Nível de segurança na escolha do curso.....	101
Gráfico 21 -	Motivação para escolha do curso.....	101
Gráfico 22 -	Relação de atividade laboral com o curso.....	102
Gráfico 23 -	Situação atual do aluno.....	103
Gráfico 24 -	Dificuldades enfrentadas.....	104
Gráfico 25 -	Fatores de contribuição.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
CES	Câmara de Ensino Superior
CFE	Conselho Nacional de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSU	Conselho Superior
DCBS	Departamento de Ciências Biológicas e da Saúde
DCET	Departamento de Ciências Exatas e Tecnologias
DED	Departamento de Educação
DFCH	Departamento de Filosofia e Ciências Humanas
DEPLA	Departamento de Letras e Artes
DMAD	Departamento de Meio Ambiente e Desenvolvimento
DERCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
DEPLAN	Departamento de Planejamento
EAD	Educação a Distância
Ebserh	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIAPE	<i>Red de Investigadores de América Latina y Europa en políticas Educativas</i>
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	OBJETIVOS.....	19
1.1.1	Objetivo Geral.....	19
1.1.2	Objetivos Específicos.....	20
2	POLÍTICAS PÚBLICAS – ORIGEM E DESENVOLVIMENTO.....	21
2.1	VARIAÇÕES CONCEITUAIS E TIPOLÓGICAS.....	24
2.2	CICLOS OU FASES DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	26
2.3	POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO.....	27
2.3.1	Justiça Distributiva – <i>Por John Rawls</i>.....	28
2.3.2	Educação Superior – Igualdade e Oportunidade.....	30
3	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP.....	34
3.1	ORIGEM.....	35
3.2	CENÁRIO ATUAL.....	36
4	EVASÃO E RETENÇÃO.....	40
4.1	DEFINIÇÃO DE EVASÃO E RETENÇÃO.....	42
4.2	CUSTOS.....	43
4.3	DESAFIOS ESTRUTURAIS.....	44
4.3.1	Registro Acadêmico.....	45
4.3.2	Diversidade Institucional.....	46
4.3.3	Ausência de Estudos Sistematizados.....	46
4.3.4	Políticas de Enfrentamento.....	47
4.4	PRINCIPAIS FATORES QUE LEVAM À EVASÃO E A RETENÇÃO.....	48
4.4.1	Falta de recursos.....	48
4.4.2	Trabalho e Estudo.....	50
4.4.3	Má formação nos Ensinos Fundamental e Médio.....	57
4.4.4	Outros Fatores.....	64
4.4.4.1	Escolha do Curso (Aspectos Vocacionais).....	64
4.4.4.2	Adaptação à Vida Acadêmica.....	67
4.4.4.3	Curso Trampolim.....	69
4.4.4.4	Modelo Universitário Brasileiro.....	70

5	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	73
5.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA – QUANTO À/O (S).....	74
5.1.1	Natureza.....	74
5.1.2	Objetivos.....	74
5.1.3	Abordagem.....	76
5.1.4	Procedimentos Técnicos.....	78
5.1.4.1	Estudo de Caso.....	78
5.1.4.2	Bibliográfico.....	78
5.1.4.3	Documental.....	79
5.1.4.4	Levantamento (Survey).....	80
5.1.5	Técnica de Análise de Dados.....	81
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	83
6.1	LISTA DE ALUNOS.....	83
6.2	QUESTIONÁRIO.....	90
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	109
	APÊNDICES.....	122
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	123
	APÊNDICE B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	124
	APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE PESQUISA.....	126

1 INTRODUÇÃO

A década de 1990 é apontada por Rodrigues (2012, p. 14), como o início efetivo de “movimentos sociopolíticos na elaboração, formulação e implementação de políticas públicas nas diversas esferas sociais”, com o objetivo de corrigir a “histórica desigualdade econômico-social”.

Neste sentido, as políticas públicas de educação buscam reparar uma narrativa de déficit que sempre acompanhou as camadas mais pobres da população brasileira, repercutindo-se como mecanismo segregador e classista, no qual a manutenção das diferenças sociais é efetivada pela alienação do indivíduo ao conhecimento através da privação ao seu acesso, ausência de qualidade ou de condições efetivas que resultem em emancipação e rompimento do ciclo dominador (PADILHA, 2008; HIRO, 2011; SAPELLI, 2013; HAGE, 2014; LUCIANE *et al.*, 2015).

As estatísticas mostram que, atualmente, a disponibilidade de vaga no ensino superior não se configura como um obstáculo. Pois segundo o levantamento feito em 2014, houve um total de 1.879.426 vagas remanescentes, sendo que 91% desse total estavam na iniciativa privada (INEP, 2014). Estes números vêm aumentando gradativamente, chegando em 2017 a 2.869.597 vagas, em que 164.857 concentravam-se em entidades públicas e 2.704.740 privadas, ou seja, ocorreu um aumento que excedeu os 43% no intervalo de três anos (INEP, 2017).

Apesar de esses avanços, a taxa de *escolarização líquida*, que leva em conta a faixa etária de 18 aos 24 anos, em 2005 chegou a 10,50% (INEP, 2005). Muito inferior se comparada aos países latino-americanos como: Argentina, Chile e Uruguai, que superaram os 30% em 2002 (SGUISSARDI, 2006, p. 1027). Este percentual foi estabelecido para 2011, conforme Plano Nacional de Educação aprovado em janeiro de 2001. Mesmo com o crescimento positivo e gradual, este índice ainda se configura como um desafio, tendo em vista que sua série histórica sempre ficou abaixo das metas estabelecidas, chegando 21,2% em 2014 (IBGE/PNAD, 2014).

Nessa perspectiva é necessário analisar os desdobramentos dessa nova conjuntura, considerando especialmente as camadas mais pobres da sociedade. Pois foram essas que passaram a integrar a massa estudantil no Ensino Superior, especialmente nas IFES com a adoção de políticas de democratização da educação,

como é o caso da Lei nº. 12.711 de 29/08/2012, que trata sobre as cotas reservadas a estudantes provenientes de escolas públicas (BRANCO *et al.*, 2016).

A expansão das vagas e a acessibilidade configuram-se como avanços conquistados. Porém,

A democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos/as os/as que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso (MEC, CONAE, 2010, p. 64).

Na mesma direção, dados do Banco Mundial, por meio do relatório: “Em uma Encruzilhada: Ensino Superior na América Latina e Caribe, publicado em 17 de maio de 2017”, apontam para retenção e a evasão, como obstáculos a serem superados.

Houve uma grande expansão das instituições de ensino superior e das matrículas, especialmente entre os estudantes de baixa renda. No entanto, os resultados estão aquém do potencial, e apenas a metade dos estudantes recebe o seu diploma superior entre os 25-29 anos de idade, quer porque **ainda estão estudando ou por desistência**. (ÁLVAREZ *et al.*, 2017, p. 13, grifo nosso).

Diante desse contexto, entende-se que as políticas de acesso ao ensino superior, com destaque às IFES, devem ser complementadas com políticas de permanência do aluno dentro dos limites máximos de cada curso.

Apesar de a evasão e retenção serem um problema de ordem mundial, no Brasil ainda há pouco estudo sobre o tema, além dos custos econômicos e sociais, ao indivíduo e à sociedade, o que nos remete à relevância dessa abordagem, especialmente para contribuição na formulação de políticas públicas de combate a estes fenômenos.

Assim sendo, a presente pesquisa destinou-se à investigação, através de estudo de caso, sobre evasão e retenção, na Universidade Federal do Amapá, tomando como base e recorte temporal o edital de Jubilamento nº.032/2017-DERCA/UNIFAP, que listou 1.227 alunos, distribuídos em 24 cursos de graduação, que “poderão perder o vínculo acadêmico com a Instituição” (UNIFAP, 2017, p. 1).

Mesmo diante do discurso inclusivo, atualmente verifica-se que, o jubilamento acadêmico se configura como produto final da Retenção e da Evasão. Instituído legalmente pela Lei nº. 5.540/1968, entre outras, além de decretos,

portanto, no regime militar, era utilizado, segundo Rodrigues (2006), como dispositivo para combater a militância política dentro das universidades. Sua revogação ocorreu com a promulgação da Lei nº. 9.394/1996 (LDB), que estabeleceu também:

Outras inovações trazidas na legislação educacional, entre as quais cabe destacar a substituição dos currículos mínimos pelas diretrizes curriculares. E as diretrizes curriculares definidas pela Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CFE) nos últimos anos, para os diversos cursos superiores, não mais fazem referência aos seus tempos de duração, sejam os mínimos, sejam os máximos (RODRIGUES, 2006, p. 13).

Apesar deste mecanismo punitivo ter sido abolido da legislação brasileira, sua aplicação é bastante comum, e utilizada, especialmente, por instituições públicas, com a justificativa de conter desperdício de recursos públicos e a desobstrução de vaga que poderia ser ocupada por outro estudante. Essa justificativa é recusada por Rodrigues (2006), alegando que:

Desperdício do dinheiro público ocorre exatamente quando se jubila o aluno, pois nessa situação o dinheiro público já investido é perdido, quando seria muito mais adequado, em termos de seu aproveitamento, permitir a conclusão do curso por parte do estudante que muitas vezes já se encontra em sua fase final. Esses estudantes possuem, de um lado, o direito de acesso à educação superior e, de outro, a impossibilidade de o exercerem em tempo integral e até mesmo de cursar, a cada ano ou semestre, todas as disciplinas de uma mesma fase ou período. Sua permanência no sistema por um prazo longo deriva não da sua simples vontade ou da ausência de condições intelectuais, mas sim de uma impossibilidade material: precisam viver com o pouco que ganham, sendo o curso superior “levado” dentro das possibilidades de um orçamento extremamente limitado. Desligá-los do sistema, por decurso de prazo, não possui qualquer sentido (RODRIGUES, 2006, p. 15-16).

Assim, define-se o objeto da pesquisa: O jubramento acadêmico como produto final da Retenção e Evasão na Fundação Universidade Federal do Amapá.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar os fatores geradores da evasão e retenção no ensino de graduação da Universidade Federal do Amapá.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Verificar a dinâmica que envolve as políticas públicas no ensino superior;
- b) Debater a retenção e a evasão à luz da literatura;
- c) Avaliar os alunos relacionados no edital de Jubilamento 32/2017-DERCA/UNIFAP.

O capítulo 2 aborda as origens e desenvolvimento dos estudos relacionados à políticas públicas, seus ciclos e variações conceituais, com ênfase na educação. Para tanto, buscou-se na teoria Rawlsiana, sobre justiça distributiva, como base das políticas educacionais. Finaliza com uma síntese sobre programas voltados ao acesso à educação superior e sua efetividade.

Em seguida, realiza-se uma abordagem sobre a UNIFAP, sua origem recente e os aspectos territoriais, populacionais, bem como seu dimensionamento estrutural frente aos desafios, como a falta de recursos provenientes da crise política e econômica que o país enfrenta.

Inicia-se o terceiro capítulo apresentando a retenção e a evasão, através da visão de vários autores, sob a perspectiva nacional e internacional, evidenciando a relevância do tema nesses dois cenários. Na sequência, definem-se os tipos de evasão e descreve-se a retenção. Expõem-se as dificuldades de mensuração dos custos e os desafios estruturais relacionados ao fenômeno. Conclui-se o capítulo com a exposição dos principais fatores que levam à retenção e a evasão acadêmica.

O quarto capítulo aponta a trajetória metodológica seguida de acordo com os objetivos do estudo, através da classificação da pesquisa quanto à sua natureza, objetivos, abordagem, procedimentos técnicos e análise dos dados.

Os dois últimos capítulos abordam, respectivamente, a discussão dos resultados obtidos, as recomendações e considerações finais.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS – ORIGEM E DESENVOLVIMENTO

Este capítulo tem como propósito compreender a dinâmica que envolve as políticas públicas. Para tanto, buscou-se informar as variações terminológicas do termo, suas origens, os principais precursores, seu desenvolvimento, variações conceituais e tipológicas, ciclos e fases.

Além disso, destaca-se a pluralidade das políticas educacionais, delimitando-se a educação superior como elemento de análise. Neste sentido, buscou-se na teoria de justiça distributiva de John Rawls, sobre o papel do Estado e a efetividade dos programas educacionais, com base em alguns de seus críticos, em especial os que tentam delimitar a trajetória de tais políticas, relacionando as políticas de acesso e permanência.

Para melhor entendimento do termo “Políticas Públicas”, Dias e Matos (2012) inauguram este tema enfatizando questões relativas à variação terminológica da palavra “Política”. Diferencia-se em sua estrutura gramatical em nosso vernáculo apenas como termos: singular e plural, mas ambos expõem noções equivalentes ao poder social. O primeiro é mais abrangente, abarcando política nos mais diversos contextos: empresa, grupo social, familiar, religioso e, especialmente o partidário. Já o segundo, ajusta-se exclusivamente às atuações governamentais. Observa-se, que no primeiro caso, quando relativa à noção partidária, o sujeito pode ou não estar investido como mandatário de governo. Diferentemente do segundo, se faz necessário, enquanto democracia, que seu agente esteja democraticamente designado, ou seja, para fazer política, o indivíduo não precisa ser eleito. No entanto, as políticas públicas são inerentes aos eleitos.

No mesmo sentido, Souza (2016, p. 21) informa que, na língua inglesa, os termos são nitidamente diferenciados onde: o termo *policies* está relacionado a políticas públicas e a palavra *politics* designa o sistema político de um modo geral. O mesmo autor agrega um terceiro termo – *polity*, referindo-se “à sociedade política”. Desse modo, configurou-se o seguinte entendimento:

Disso pode-se concluir que o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública (*policies*) visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (*politics*) e à sociedade política (*polity*), e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública (SOUZA, 2016, p. 21).

Superada esta fase conceitual terminológica, a análise ontológica deste importante ramo do saber aponta o seu surgimento como disciplina acadêmica nos Estados Unidos ainda nos anos 30, quebrando uma “tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, até então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos” (SOUZA, 2006, p. 3). Neste sentido, o estudo sobre políticas públicas na Europa estabelece-se como continuidade dos princípios que designam a responsabilidade do Estado. Diferentemente, nos EUA, onde suas teorias foram estabelecidas diretamente nas ações dos governos (SOUZA, 2006; DIAS; MATOS, 2012).

Souza (2006, p. 4), Dias e Matos (2012) e Silveira *et al.*, (2015, p. 2), reconhecem os americanos: H. Laswell (1936), H. Simon (1957), C. Lindblom (1959; 1979) e o canadense D. Easton (1965), nascido em Toronto, mas exerceu atividade de professor de ciências políticas na Universidade de Chicago, de 1947 a 1997, como os “pais fundadores” dos estudos relacionados a políticas públicas, por suas importantes contribuições a este ramo da ciência, entre elas, destacam-se:

Laswell (1936) – Introduz o termo *policy analysis*, como forma de chamar, à luz da ciência, o desenvolvimento empírico das ações governamentais, identificando os principais atores envolvidos, além de estabelecer meios de diálogos entre os mesmos.

Simon (1957) – Adota elementos relativos à racionalidade, considerando que o gestor, *policy makers*, enfrenta as mais variadas limitações, sejam elas: financeiras, informacionais, temporais e de interesses, no desenvolvimento de políticas públicas, apontando a racionalização como sendo resultado de um bom planejamento, o que minimizaria essas intercorrências apontadas e maximizaria os resultados.

Lindblom (1959; 1979) – Corrobora, criticamente, com Laswell e Simon, apontando a inserção de outras variantes, como: os partidos políticos, eleições, a própria burocracia inerente ao setor público, além dos grupos de interesses, como importantes elementos impactantes nas políticas públicas. A delimitação de suas fases, bem como as variantes de cada uma delas, também é atribuída a ele.

Easton (1965) – Sua contribuição repousa sobre a relação sistêmica entre todas as fases das políticas públicas, vistas por ele, das quais recaem influências interna e externa, desde sua formulação até o resultado, recebendo interferências –

inputs, das forças políticas e grupos de interesses, como informado por Lindblom (1959; 1979), e também da mídia.

Apesar de seu surgimento ter ocorrido durante a primeira metade do século XX, o tema só passou a ser discutido amplamente 40 anos depois, a partir da década de 70, com a crise capitalista marcada pelo fim gradativo do *Welfare State*, como consequência da insolvência do socialismo, além do enfraquecimento das bases sindicais e partidária, inclusive a mudança de modelos econômicos baseados no *keynesianism*, ou seja, o colapso do Estado estruturado teve um viés também ideológico, no qual sua diminuição e a crise fiscal exigiram maior cuidado na administração dos recursos públicos, no qual a busca pela eficiência nos resultados das políticas públicas passou a fazer parte dos principais objetivos governamentais (SOUZA, 2006; FERRARI FILHO; TERRA, 2011; MOTA, 2014; SILVEIRA *et al.*, 2015; SILVA *et al.*, 2016).

Durante a década de 70, os países em desenvolvimento, em especial, os da América Latina, incluindo o Brasil, receberam grandes volumes de capitais através do FMI – Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, com a finalidade de “redução dos níveis extremos de pobreza” (MOTA, 2014, p. 6). Em contrapartida aos investimentos, esses países passaram a adotar uma série de determinações políticas, econômicas e sociais, além do pagamento de juros que, nesse caso, ocorreria na década seguinte. Dessa forma, se impôs a diminuição do Estado e a predominância do mercado, tendo como base o viés ideológico através da promessa de maior qualidade de vida pelo consumo e por intermédio da ampliação da liberdade individual dos cidadãos (FERRARI FILHO; TERRA, 2011; MOTA, 2014; SILVEIRA *et al.*, 2015).

A implementação das medidas orientadas por esses organismos financeiros não se traduziu em melhoria na qualidade de vida e muito menos na diminuição da pobreza, acentuando ainda mais as desigualdades já existentes. Diante desta realidade, a CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe retoma o papel nacionalista adotado até a década de 70, antes de alinhar-se ao discurso mercadológico. Dessa forma, nos anos de 1990 inicia-se o neodesenvolvimentismo de maneira a combater o liberalismo imperialista, culminando com a ascensão ao poder dos movimentos centro-esquerda, a partir de 2000, na maioria dos países da América-Latina (MOTA, 2014; DATHEIN, 2015).

Nesta perspectiva, o neodesenvolvimentismo busca, como alternativa, a implementação de políticas públicas em setores considerados essenciais ao desenvolvimento nacional e a diminuição das desigualdades sociais, que passam a integrar a agenda desses governos.

Seus adeptos consideram que algumas políticas e ações são fundamentais para repor na agenda dos países da região os mecanismos de distribuição dos recursos, de modo a enfrentar a questão da desigualdade. Em linhas gerais, defendem o investimento em **políticas sociais e educacionais** como fatores estratégicos no sentido da inclusão social, da melhoria na distribuição de renda e da redução das desigualdades causadas pela globalização do mercado (MOTA, 2014, p. 7, grifo nosso).

2.1 VARIAÇÕES CONCEITUAIS E TIPOLÓGICAS

Para Silveira *et al.*, (2015, p. 2), no Brasil, atualmente as políticas públicas passaram a fazer parte definitivamente da agenda de governo, agregando novos conceitos de desenvolvimento antes limitados a fatores econômicos e de capitais, passando a incorporar “questões de qualidade de vida, liberdade, capacidade, sustentabilidade, especificidades regionais”, mas com o mesmo foco: a eliminação das desigualdades sociais.

Nesta direção, os estudos relacionados às políticas públicas recaem sobre a multidisciplinaridade, na qual a relação entre “economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas” se faz necessária ao alcance dos objetivos propostos (SOUZA, 2006, p. 6).

Essa pluralidade também está presente nos conceitos e definições relativos a políticas públicas, causando muitas divergências entre seus estudiosos, por enfatizarem elementos como:

- ✓ **Finalidades e Decisões:** a) Um curso de ação escolhido para lidar com um problema ou uma questão de interesse comum – b) Estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório;
- ✓ **Governo, Sociedade e seus respectivos Agentes:** c) O conjunto das atividades de um governo, diretamente realizadas por agentes públicos ou por agentes da sociedade, e que influenciam a vida dos cidadãos;
- ✓ **Ações e omissões:** d) Sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de

objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos;

- ✓ **Caráter exclusivamente público:** e) Fluxo de decisões públicas, orientado para manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade (SARAVIA, 2006, p. 28-29).

Essa variação de conceitos e definições reforça a diversidade de atores e situações a serem equacionadas pelo Estado. Neste contexto, Lowi propôs quatro modelos de políticas públicas cada uma com efeito e abrangência distintos, buscando solucionar cada tipo de problema, são elas:

Quadro 1 - Tipologia de Políticas Públicas – Segundo Lowi

TIPOLOGIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS			
TIPO	DESCRIÇÃO	NÍVEL DE CONFLITO	EXEMPLO
- Distributivas;	Sua finalidade é setorializada e pontual através do financiamento de pequenos grupos sociais ou regionais por meio de benefícios, os quais são patrocinados por toda a sociedade. São as mais comuns no Brasil.	BAIXO	· Fornecimento de equipamentos a deficientes físicos; · Pavimentação de ruas.
- Regulatórias;	Tem o propósito de regulamentativo através de concessões e proibições por meio de instrumentos legais que permitem o desenvolvimento de políticas redistributivas e distributivas. São melhor percebidas pelo público, pois envolvem instrumentos burocráticos, onde o conflito de competência é mais comum	MÉDIO	· Controle na venda de determinados produtos; · Código Florestal; · Código de trânsito; · Regulamentação do setor Energético; · Legislação Trabalhista.
- Redistributivas;	Seu foco principal é a distribuição de renda. Diferentemente da distributiva onde um pequeno grupo é financiado por toda a sociedade, a redistributiva estabelece perdas a grupos de alta renda, através da transferência de recursos a grandes grupos de baixa renda. Por isso, sua execução é polarizada, gerando grandes conflitos.	ALTO	· Programa habitacionais a pessoas de baixa renda; · Isenção de impostos a grupos de menor renda e o aumento a cidadãos com maior poder aquisitivo; · Reforma Agrária; · Distribuição de royalties. A exemplo, o do petróleo retirado do Pré-sal que gerou grandes conflitos de interesses.
- Constitutivas.	São políticas que estruturam ou modificam regras e procedimentos visando a minimização dos conflitos das políticas distributivas, redistributivas e regulatórias.	MÉDIO	· Regras constitucionais diversas; · Regimentos das Casas Legislativas e do Congresso Nacional.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: (VIANA, 1996), (SOUZA, 2003;2006), (RUA, 2013) e (SILVEIRA et al. 2015)

Gormley (1986), contrasta a formulação das políticas regulatórias proposta por Lowi, no que tange suas interações, alegando que variações de complexidade e conflitos não se aplicam em sua totalidade, classificando-a em quatro subcategorias:

Quadro 2 - Políticas Públicas Regulatórias – Segundo Gormley

POLÍTICAS PÚBLICAS REGULATÓRIAS			
POLÍTICAS	DESCRIÇÃO	CONFLITO / COMPLEXIDADE	EXEMPLO
- Sala Operatória;	Exigem profundo conhecimento técnico e têm muita visibilidade, chamando bastante a atenção da sociedade	ALTO / ALTA	- Legislação sobre OGMs (transgênicos); - Regulamentação de medicamentos e
- Audiência;	Sua formulação não demanda conhecimentos especializados, mas atrai muita atenção do público, frequentemente porque envolvem ideologia e valores	ALTO / BAIXA	- Discriminização do aborto; - Liberação de drogas.
- Sala de Reuniões;	São pouco visíveis e recebendo menos atenção da população em geral, apesar da complexidade.	BAIXO / ALTA	energética; - Política cambial e tributária;
- Baixo Escalão.	Não exigem conhecimentos específicos e conquistam pouca atenção popular	BAIXO / BAIXA	- Regulamentos não complexos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: (GORMLEY, 1986 apud RUA 2013, p. 49)

A infinidade de definições, tipologias, categorias e subcategorias, são as mais variadas possíveis, derivadas da tentativa de abarcar toda a complexidade que envolve o assunto. Pois, inúmeras são as abordagens, todas com suas peculiaridades e aplicabilidades. Nesta direção, Teixeira (2002) abre uma importante discussão sobre Políticas de Governo e Estado. O primeiro termo refere-se a ações políticas mais concentradas e pontuais, inerentes ao poder executivo, e tem caráter temporário, considerando a transitoriedade dos respectivos mandatos, de forma que estas poderão ou não ter sua continuidade e, mesmo assim, com uma passividade maior a intervenções. Já as políticas de Estado têm sua efetivação no executivo, mas envolvem os três poderes, tanto na elaboração quanto na execução. Possui um caráter impessoal, atravessando os períodos de governos e estão menos expostas a interferências mais intrínsecas. Apesar disso, na prática podem ocorrer modificações de caráter mais restritivo, com regras e critérios mais seletivos, inclusive na limitação de recursos, diminuindo seu raio de alcance e abrangência, mas mantendo-se em sua essência (OLIVEIRA, 2011; RUA, 2013; ZAGO, 2014).

2.2 CICLOS OU FASES DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A complexidade apresentada nas variações tipológicas e conceituais das Políticas Públicas, também se faz presente em seus ciclos ou fases. Segundo Ruas (2013) e Silveira *et al.*, (2015), esses elementos vêm sofrendo alterações e

implementações para dar conta das ações objetivas e subjetivas que fazem parte do processo.

A análise desses itens, inicialmente proposta por Lasswell (1941) e Simon (1947), consistia nas etapas: informação, promoção, prescrição, invocação, aplicação, término e avaliação, que recebeu críticas de Lindblom (1959), por sua excessiva racionalidade e a não ponderação das relações de poder existentes.

Um importante passo foi dado por Easton (1965), ao analisar o processo através da Teoria dos Sistemas, que derivou o seguinte entendimento: “a absorção dos inputs, a formulação da política, a geração de resultados (outputs) e as respostas do ambiente (feedback)” (RUAS, 2013, p. 54). Esta concepção nasce inconclusa, em parte, por sua centralidade em contemplar apenas as forças políticas. Pois, segundo Peter Bachrach e Morton S. Baratz (1962), a vicissitude sobre o que entra ou não na agenda, é profundamente manipulada por forças influentes, que fazem parte ou não do sistema político. O que deu origem, anos mais tarde, ao que se conhece hoje como: Formação de Agenda.

Outra importante contribuição foi proposta por Sabatier e Jenkins-Smith (1993), ao sugerir uma análise sobre os motivos que levam a alterações ou estabilidade às políticas públicas.

Apesar de ocorrerem variadas formas analíticas sobre as etapas que compõem as Políticas Públicas, predomina a proposta de Michael Howlett e M. Ramesh (1995), compostas pelas seguintes fases: “i) montagem da agenda; ii) formulação da política pública; iii) tomada de decisão; iv) implementação e v) avaliação” (VIANA, 1996; ZAGO, 2006 e RUA, 2013).

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

Considerando a trajetória histórica brasileira e, para melhor compreensão das políticas públicas voltadas à educação, buscou-se como “pano de fundo” analisar alguns princípios que norteiam as teorias de justiça distributiva. No qual o ponto “chave” está na equação composta, de um lado, por elementos como: grupos antagônicos, hegemônicos e subalternos, em diferentes níveis econômicos, políticos e sociais e, do outro, uma quantidade limitada de meios para atendê-los (GUIBET-LAFAYE, 2005, p. 14; RIBEIRO, 2014). Dessa maneira, faz-se oportuno refletir questões sobre equidade e oportunidade à luz dessas teorias.

Junta-se a isto a amplitude, diversidade e temporalidade como características marcantes quando o assunto refere-se a políticas públicas em educação, pois envolve a sociedade como um todo. Assim sendo, as políticas educacionais podem abordar temas variados e complexos, como: Escola sem Partido, Cotas, Financiamento, Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos, Alunos com deficiência, Pré-escolar, Ensinos fundamental e Médio, Graduação, Pós-Graduação, Empregabilidade, entre outros (WELLER; SILVEIRA, 2008; ROSSETTO; GONÇALVES, 2015; FRIGOTTO, 2017).

Diante desses dois caminhos a serem percorridos, e a pluralidade apresentada por ambos, delineou-se a teoria Rawlsiana como parâmetro principal para análise da equidade na educação e o ensino superior como elemento a ser analisado.

2.3.1 Justiça Distributiva – Por John Rawls

Objeto de grandes discussões ao longo da história, o termo justiça carrega consigo a relatividade própria de cada sociedade e seu tempo, mas foi nas sociedades democráticas que suas bases, estabelecidas nos princípios de “liberdade” e “igualdade,” foram estruturadas. Mesmo assim, mantêm-se com as mesmas características relativistas do passado, necessárias aos desafios contemporâneos (ROSSETTO; GONÇALVES, 2015).

Fohrmann (2011, p. 12) destaca dois pontos importantes sobre esses princípios, onde o primeiro nos remete às suas respectivas ordens hierárquicas, afirmando que, “o princípio da liberdade é superior ao da igualdade, e este último, por sua vez, é superior ao da diferença”. O segundo destina-se a informar os seus limites, enfatizando a falta de absolutismo diante de direitos pertinentes “à mesma categoria”.

Maffetone e Veca (2005, apud Rossetto; Gonçalves, 2015, p. 4) “apontam o fim do século XVIII como o momento em que o interesse dos teóricos da justiça” transfere-se para análise das relações sociais e seus conflitos, antes centradas nas instituições e na ordem política. Neste sentido, Rawls (1971, p. 3-8) destaca a justiça como “a primeira virtude das instituições sociais”, direcionando a essas estruturas elementares das nações, como fator determinante do que ele chamou de justiça distributiva.

O objeto primário da justiça é a estrutura básica da sociedade, ou mais exatamente, a maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens provenientes da cooperação social (RAWLS, 1971, p. 3-8).

A teoria Rawlsiana serviu de base para críticas à teoria Utilitarista, cuja finalidade está na definição de equidade através do julgamento que cada indivíduo faz, considerando o nível de utilidade por ele estabelecido, denominado de “utilidade marginal”. Na prática, os recursos deveriam ser destinados proporcionalmente àqueles que fizessem maior proveito do mesmo, considerando o seu relativo grau de importância. Por isso, contrapondo-se a este entendimento, Rawls buscou focar, objetivamente, nas “necessidades básicas das pessoas, sobretudo as mais desprovidas da sociedade” (ROSSETTO; GONÇALVES, 2015, p. 5).

Baseado nos contratualistas Locke, Rousseau e Kant, Rawls buscou “a posição inicial de igualdade” entre os indivíduos, como um dos princípios reguladores dos acordos para cooperação social, estabelecidas através do consenso entre o cidadão e o governo, denominado por ele de “justiça com equidade” (RAWLS, 1971, p. 20).

Para Roemer (2012), essa teoria propõe como objetivo principal da sociedade a potencialização das condições de vida dos indivíduos menos favorecidos, descrito por Rawls como princípio *maximin*. Onde os recursos dos mais ricos seriam taxados, na forma de impostos, no limite que não causasse desequilíbrio econômico, mas que atendesse as necessidades básicas dos mais pobres. Dessa forma, se justificaria a desigualdade.

No mesmo sentido, Tobin (1970) esclarece que o mais importante não seria o acúmulo de riquezas por alguns, e sim, que todos tivessem o essencial para viver. Caso contrário, o direito à liberdade estaria ameaçado, pois o indivíduo não teria opções de escolha.

Esta concepção foi criticada por Sen (2009), em seu artigo, denominado *The Idea of Justice*, apontando que tal proposta, baseada no contratualismo, despreza o pragmatismo das sociedades, pois parte de uma situação única e ideal de justiça.

Apesar das críticas, as teorias de justiça distributiva, incluindo a de Rawls, partem da centralidade onde são analisados os seguintes fatores: os herdados pelo indivíduo, dos quais o mesmo não teria domínio, como: genética, sexo, local, situação socioeconômica a qual está inserido, entre outros; e os relacionados ao seu

próprio desempenho, como: “o esforço, as preferências e as decisões”. Para esses grupos, definiu-se que o primeiro, com “características não controláveis serão chamadas “condições” e os controláveis serão ‘esforço’ (ROSSETTO; GONÇALVES, 2015, p. 6-7).

Para Cepaluni e Guimarães (2010, p. 5), o Estado, na figura das instituições sociais, tem como responsabilidade limite, prover as “condições” necessárias ao indivíduo que, através do seu “esforço”, ascenderia de condição na proporção do seu empenho. Dessa maneira, ao atingir um patamar desejável, cessaria o elemento assistencial, pois seria injusto “as sociedades ricas em arcar, para sempre, com os custos da melhora dos padrões de vida”.

No tocante a políticas públicas educacionais, Rossetto e Gonçalves (2015) apontam algumas limitações dessas teorias, que são recorrentes à realidade brasileira, onde o desempenho dos filhos é influenciado também pelo nível intelectual dos pais e não apenas pela situação socioeconômica. Outro aspecto, o mais importante, refere-se à definição do momento, inicial e final, que as ações assistenciais devem começar e findar. Não obstante, fatores como nepotismo e favorecimentos pessoais também fazem parte do contexto em que vivemos, e que não deveriam ser utilizados como fator preponderante, por exemplo, na escolha entre indivíduos com a mesma formação, e sim, critérios técnicos.

2.3.2 Educação Superior – Igualdade e Oportunidade

Apesar das limitações apresentadas, as concepções Rawlsiana e as ideias de justiça distributiva apresentam-se como norteadoras das políticas públicas, destacando-se as educacionais, como uma das mais importantes. Pois, tem-se na educação, importante instrumento para o desequilíbrio social. Por isso, Morosini (2014) e Rossetto e Gonçalves (2015, p. 8) destacam dois relatórios emitidos pela OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), que fundamentam este entendimento.

A equidade em educação tem duas dimensões. A primeira é *fairness*, a qual implica que circunstâncias sociais e pessoais – por exemplo, gênero, status socioeconômico ou origem étnica – não devem ser um obstáculo para se alcançar o potencial educacional. A segunda é inclusão, que implica garantir um padrão educacional mínimo para todos (OECD, 2007, p. 73; tradução livre)

Além de preocupar-se com o acesso, pressupõe que políticas de equidade no ensino superior devem lidar com os efeitos de desigualdades educacionais passadas e promover oportunidades iguais no mercado de trabalho (OECD, 2008, p. 105; tradução livre)

Na mesma direção, Teodoro e Guilhermina (2017, p. 7) evidenciam que a rede RIAIPE (Red de Investigadores de América Latina y Europa en políticas Educativas), entende que “a Universidade, e as políticas de educação superior, podem ter outro sentido e dar um contributo importante para a construção de sociedades justas”.

Tendo em vista que o foco deste trabalho está voltado à educação como bem público e comum, para melhor análise sobre equidade, não se pode menosprezar o fato de o sistema educacional superior brasileiro ser composto por instituições públicas e privadas. Onde estas, sempre prevaleceram, quantitativamente, sobre aquelas. E que, atualmente, representam, respectivamente, 11% e 89% das IES no Brasil (INEP, 2017). Além disso, Cunha (2004) e Neves *et al.*, (2007), afirmam que, historicamente, as IES públicas abrigavam, em sua grande maioria, estudantes provenientes das classes econômicas mais elevadas. Pois estes eram mais bem preparados, nos ensinos fundamental e médio, o que facilitaria seu ingresso na universidade, com destaque, aos cursos mais concorridos.

Neste contexto, a partir da década de 1990, iniciaram-se grandes discussões, baseadas nas teorias distributivas sobre igualdade e oportunidade no ensino superior. Como resultado, podemos destacar os programas: FIES – Programa de Financiamento Estudantil (1999), ProUni - Programa Universidade para Todos (2004), Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (2007) e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que reserva 50% das vagas das IFES a alunos provenientes de escolas públicas (NEVES *et al.*, 2007; MOROSINI, 2014; ZAGO, 2014; ROSSETTO; GONÇALVES, 2015).

Apesar de esses programas terem como fundamento os princípios de igualdade de oportunidade às camadas mais pobres, Rossetto e Gonçalves (2015) apontam algumas incongruências. Como é o caso do Fies que, mesmo sendo uma linha de crédito com juros menores, necessita de fiador para seu acesso. O que dificulta, e até impossibilita o processo. Além disso, por ser pago, distancia-se de ser um bem comum. Sobre isto, Zago (2014, p. 21), questionou...“se a expansão na

educação superior no Brasil foi “uma política de Estado, de governo ou do mercado?”.

Em relação ao ProUni, Tavares *et al.*, (2011, p. 28) apontam sua limitação em agregar novos alunos, pois está vinculado a incentivos fiscais em contrapartida à concessão de “bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda”, por isso, não pode ser considerada gratuita em sua totalidade.

Rossetto e Gonçalves (2015, p. 11), apontam o Reuni como menos controverso entre todos os programas, por ter elevado o número de vagas, especialmente para o interior do país, sem destinação “a grupos específicos da sociedade, considerados em desvantagem”.

Observa-se no trabalho de Santos *et al.*, (2008), que a lei de cotas foi a que gerou maior polêmica, mesmo antes de sua sanção, pois era direcionada a grupos menos favorecidos, considerando cor, renda e ensino médio público, como fator de seleção. Dessa forma, elites que, historicamente, se apropriavam dessas vagas, tiveram seu espaço reduzido.

A implantação de políticas afirmativas, com a reserva de cotas para estudantes negros e um sistema especial de reserva de vagas para alunos egressos de escolas públicas. Essas, no entanto, são medidas polêmicas que têm provocado reações em diversos segmentos do próprio nível superior e na opinião pública (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007, p. 29)

Além da polêmica gerada pela lei das cotas, no que se refere à reserva de vagas, outra discussão flutua sobre permanência desse público dentro do limite máximo para integralização de cada curso e sua conclusão. Considerando que a essência dessa política está na compensação das dificuldades de acesso apresentadas pelo indivíduo, onde a má formação em séries anteriores, a falta de recursos, entre outros fatores, apresentavam-se como obstáculos, e que, estes tendem a permanecer, mesmo depois de sua entrada na graduação, elevando os números da retenção e da evasão. Nesse entendimento, volta-se a crítica feita por Roemer (2000), à teoria Rawlsiana, a qual ele chamou de “portão de partida”, na tentativa de delimitar até onde o indivíduo deixa de necessitar de apoio. Rossetto e Gonçalves (2015, p. 8), afirmam que “esta questão não é clara no Brasil para o caso dos investimentos públicos em educação”.

Corroborando com este entendimento, Campello e Lins (2008) fazem a seguinte afirmação:

Consideram-se aqui como potenciais estudantes sujeitos a evasão/retenção aqueles que foram classificados em concursos vestibular para uma universidade pública federal brasileira. Com isso, a evasão poderia acontecer antes mesmo da primeira matrícula, mesmo que processos de remanejamento e reclassificação possam compensar em parte estas perdas iniciais. Entretanto, após esta primeira fase, a evasão provoca danos irremediáveis à instituição de ensino, pois a mesma estrutura acadêmica que deveria atender um dado grupo inicial estaria sendo destinada a um quantitativo menor de alunos. (CAMPELLO; LINS, 2008, p. 2)

Para Campello e Lins (2008) e Shessarenko (2016), o problema da retenção e da evasão atinge a educação superior como um todo e que a falta de estudos sobre o assunto e a quase inexistência de políticas públicas específicas, corroboram para o estado atual. Estas e outras questões serão abordadas com mais ênfase no capítulo sobre Evasão e Retenção.

3 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP

Este tópico tem como objetivo descrever a instituição onde serão realizados os estudos sobre evasão e retenção. Para tanto, destacou-se aspectos territoriais, suas origens, seus quantitativos de vagas e alunos. Finaliza apresentando as dificuldades frente aos cortes no orçamento.

A Universidade Federal do Amapá é uma instituição pública de ensino superior, situada no Estado do Amapá, extremo Norte do Brasil. Localizado à margem direita do rio Amazonas, o Estado possui 142.828,523 km² de território (IBGE, 2015), dos quais 73,74% estão destinados às áreas de conservação ambiental e reservas indígenas (DE LIMA *et al.*, 2016).

Apesar da extensão territorial, o mesmo ocupa a última posição (26^a) em contingente populacional entre as unidades da federação. Historicamente, sua ocupação se assimila ao resto do país, com a chegada dos europeus, em sua maioria portugueses, espanhóis e franceses, além da mão de obra escrava africana, contrapondo-se aos habitantes originais: Os índios. Segundo Chelala (2008), o Estado é composto por nove grupos étnicos, totalizando 7.394 indígenas (IBGE, 2010).

Por ser uma autarquia, a UNIFAP possui autonomia: educacional, administrativa, financeira e patrimonial, assegurados pelo art. 207 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Além da carta magna, a instituição é regida por outras legislações externas e, internamente, por seu estatuto e regimento geral. Onde este, expressa em seu art. 3º, os objetivos e funções institucionais, que são:

- I. Ministrando o ensino, que é indissociável da pesquisa e da extensão;
- II. Desenvolver as ciências, as letras e as artes;
- III. Prestar serviços a entidades públicas e privadas e à comunidade em geral e;
- IV. Promover o desenvolvimento nacional, regional e local (CONSU/UNIFAP, 2012, p. 4).

Sua sede, denominada Campus Marco Zero, está localizada em Macapá, capital do Estado, que concentra, na grande macrorregião metropolitana, compreendendo, inclusive, o segundo maior município - Santana, mais de 74% da população do Estado que, em 2017, possuía em torno de 797.722 habitantes (IBGE, 2017).

Além do campus Marco Zero, que recebeu este nome por localizar-se próximo à linha imaginária do Equador, a Unifap está presente em cinco municípios, através dos Campi: Santana, Mazagão, Laranjal do Jari, Amapá e Oiapoque—conhecido também como Campus Binacional, distante cerca de 600 km da sede, cuja posição geográfica faz fronteira com a Guiana Francesa - território ultramarino Francês.

3.1 ORIGEM

A Unifap teve suas origens atreladas à própria origem do Amapá, mesmo antes de se tornar uma unidade da federação, ainda na década de 1970, no então Território Federal do Amapá, vinculado ao Estado do Pará, inaugura-se suas atividades como Polo avançado da Universidade Federal do Pará. Era a primeira iniciativa de implantação do ensino superior na região, ofertando módulos de rápida duração dirigidos ao magistério. Pois se precisava desenvolver a base para expansão do conhecimento.

Tostes (2012) enfatiza que este processo de desenvolvimento educacional está diretamente ligado ao aumento populacional que, por sua vez, estava em franco crescimento impulsionado pelas atividades de exploração mineral na região, especialmente a extração de manganês na Serra do Navio, para atender à necessidade de matéria prima dos Norte Americanos.

Com a promulgação da constituição de 1988, o então território criado em 1943 ganha status de Estado e, dois anos depois, através do Decreto n.º 98.977, de 2 de março de 1990, a UNIFAP é instituída como Universidade, o que lhe conferiu prerrogativas autônomas, possibilitando, em 1991, o lançamento do primeiro vestibular, ofertando vagas nos cursos de: Direito, Secretariado Executivo, Geografia, História, Matemática, Letras, Educação Artística e Enfermagem. Diante deste percurso histórico, Jasper, (2012, p. 97), destaca que a educação superior no Estado, tanto pública quanto privada, é considerada tardia, se comparada ao restante do Brasil, “haja vista que durante os anos de 1990 somente coexistiram duas IES - uma privada e uma federal”.

3.2 CENÁRIO ATUAL

Acompanhando uma tendência nacional de crescimento proporcionada pelo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007), a UNIFAP expandiu o número de vagas e cursos ofertados em sua sede, além da implantação de diversos campi pelo interior do Estado.

Corroborando com o entendimento manifestado por Jasper (2012), destaca-se que o curso de Medicina, por exemplo, foi implantado somente em 2010, sendo o último Estado a inaugurá-lo a nível nacional. Além deste, destaca-se também o curso de Farmácia, no mesmo ano. A menção deste curso se faz importante, especialmente, devido às potencialidades do Estado em recursos naturais, onde 80% de suas florestas estão preservadas, ofertando um vasto campo de estudos de sua biodiversidade, mas ainda muito pouco explorado.

A lógica expansionista da educação superior no Amapá não fugiu à regra nacional, onde o número de IES privada supera, em muito, o total de três instituições públicas, sendo duas federais e uma estadual.

Atualmente a UNIFAP possui 68 cursos, sendo 61 na forma presencial e o restante no sistema EaD, onde 44% são Bacharelado e 56% Licenciatura, o que totaliza 9.743 matrículas em 2017. A forma de ingresso, de acordo com a decisão do Consu, em 2013, ocorre, em sua maioria, através do Enem, Sisu e, eventualmente, pelo Vestibulinho.

No que tange a faixa etária, os ingressantes maiores de 25 anos equivalem a 59% do total (INEP, 2017). Nota-se que a maior disponibilidade de cursos e vagas está concentrada no Campus Marco Zero, pois, em concordância como mencionado anteriormente, sua localização contempla um grande contingente populacional concentrado na capital.

Tabela 1 - UNIFAP - Matrículas e Cursos de Graduação 2017

GRADUAÇÃO	UNIFAP - MATRÍCULAS E CURSOS DE GRADUAÇÃO 2017				
	CAMPUS	CURSOS	2017.1	2017.2	MÉDIA
PRESENCIAL	M. ZERO	37	7.369	6.854	7.112
	SANTANA	4	257	375	316
	OIAPOQUE	8	771	714	743
	MAZAGÃO	2	231	231	231
	PAFOR	10	658	615	637
	SOMA	61	9.286	8.789	9.038
EaD	M. ZERO	2	325	325	325
	SANTANA	1	190	190	190
	OIAPOQUE	2	75	75	75
	VITÓRIA DO JARI	2	115	115	115
	SOMA	7	705	705	705
	TOTAIS		68	9.991	9.494

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pela PROGRAD/EaD/INEP, (2017)

Na pós-graduação, a instituição ofertou, em 2017, 11 especializações, 8 Mestrados e 3 Doutorados, integrando 968 alunos. Além de 104 ações extensionistas, em conjunto com alunos, professores e a comunidades em geral, envolvendo 526 alunos (UNIFAP, 2018).

Apesar dos cortes e contingenciamentos ocasionados pela crise econômica que o país enfrenta nos últimos anos, em 2017 a UNIFAP finalizou seu “exercício com a dotação orçamentária de R\$ 187.627.802,00”, superando os R\$ 172.440.990,00, previstos na LOA de 2017 (RELATÓRIO DE GESTÃO UNIFAP, 2017, p. 84).

Segundo dados do Relatório de Gestão, em 2017 a UNIFAP concedeu 2.188 auxílios, como: alimentação, bolsa permanência, emergencial, fotocópia, inclusão digital, mobilidade, moradia, odontológico, transporte, saúde e participação em eventos, há 1.807 alunos que apresentavam vulnerabilidade econômica.

Observa-se no mesmo relatório, que a expansão das estruturas físicas, proporcionada pelo REUNI, encontra-se, em sua maioria, estagnadas em decorrência dos cortes no orçamento dos últimos anos e dos atrasos na execução. Como exemplo, destacamos o prédio denominado “Casa do Estudante”, iniciado em 2013, com capacidade de alojar aproximadamente 200 discentes, em sua maioria, vindos do interior, de outros estados e alunos de outros países em intercâmbio.

Mais de R\$ 2,4 milhões foram investidos na construção que aconteceu entre o período de 2013 e 2016. A primeira previsão de entrega era de 360 dias após o início do projeto. Mas, cortes no orçamento atrasaram o andamento da obra (G1 – AMAPÁ, 2017).

Informações mais recentes sobre esta obra mostram que, numa tentativa de pressionar o poder público, estudantes invadiram o prédio exigindo sua entrega o mais breve possível. Destaca-se também a deterioração do mesmo, inclusive a mobília que seria utilizada nas instalações. Para desocupação, os ocupantes atrelaram a assinatura de um termo comprometimento de entrega pela Reitoria, com a validação, por parte Ministério Público Federal, como forma de garantir seu cumprimento.

Mais de 30 universitários estão ocupando de forma pacífica o prédio da Casa do Estudante na Universidade Federal do Amapá (Unifap). A estrutura, ainda em obras, está localizada atrás do campus Marco Zero, na Zona Sul de Macapá. Os estudantes reivindicam o retorno da construção e um prazo para a entrega do espaço à comunidade acadêmica. O espaço, quando entregue, poderá receber universitários de baixa renda, oriundos do interior do Amapá e também de outros estados do Brasil e de outros países, por meio de intercâmbio (G1 – AMAPÁ, 2018).

Este quadro reproduz a realidade que a instituição enfrenta, inclusive em seus Campi, em especial ao Campus Binacional criado na “onda” expansionista do Reuni, mas que, atualmente, encontra-se com suas obras sem conclusão, com profundo impacto às comunidades, especialmente às indígenas.

Além das obras, outros importantes instrumentos de apoio aos alunos em vulnerabilidade econômica, como: bolsas, auxílios em geral, sofreram interferências, seja por redução dos beneficiários, através de critérios mais rígidos de concessão, seja por atrasos ou diminuição no valor.

Na contramão desta realidade, destaca-se a construção do Hospital Universitário que, além de servir base para práticas aos alunos oriundos dos cursos das áreas de saúde, irá aliviar o sistema público de saúde.

O hospital deve ajudar a desafogar os atendimentos da rede pública de saúde de Macapá. A unidade terá mais de 200 leitos hospitalares, 60 leitos de UTI e 60 consultórios. A administração será feita pela Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Ebserh), que administra os hospitais universitários federais. A unidade permitirá atendimento à comunidade, servindo de campo de ensino, pesquisa e treinamento de estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação da Unifap. Também haverá concurso público para contratar profissionais para a equipe da unidade. (G1 – AMAPÁ, 2018).

O custo inicial desta obra está orçado em R\$ 200 milhões, dos quais quase 100% dos recursos originaram-se de emendas parlamentares impositivas. Obedecendo ao cronograma inicial, a previsão de entrega ocorrerá em 2019. Mas segundo estimativas, para entrar em funcionamento será necessário o mesmo montante para aquisição de equipamentos e utensílios.

4 EVASÃO E RETENÇÃO

Esta seção inicia-se com uma abordagem geral sobre o tema, seguida da definição do termo evasão, com base no nível de afastamento do aluno. Busca a reflexão sobre os custos e as dificuldades de mensuração. Na sequência destaca alguns desafios estruturais sobre o tema e finaliza abordando as principais causas que levam à evasão e à retenção, que serão relacionados com os resultados da pesquisa.

Segundo Lamers *et al.*, (2017), Evasão e Retenção acadêmica estão entre os grandes desafios a serem superados na educação superior. Tal realidade não diz respeito apenas ao Brasil ou países em desenvolvimento e, tão pouco, de seus pares regionais. Pois atinge a grande maioria dos países no mundo, inclusive aqueles considerados desenvolvidos e que investem massivamente em educação - em todos os seus níveis, como é o caso dos Estados Unidos e países Europeus (COMISSÃO, 1996).

Ao se analisar a Evasão e a Retenção universitária como importantes elementos impeditivos para efetividade do aluno no nível superior, considerando que muitos fatores - sociais, culturais, gestacionais, além da falta de recursos, influenciam, consideravelmente, estes eventos. Por isso, Souza (2014); Santos (2013); Baggi e Lopes (2010); Freitas (2009); Pereira (2003, apud Mendonça, 2009); Almeida e Veloso (2002) o definem como “fenômeno complexo”.

No Brasil, pesquisas recentes mostram um crescimento na disponibilidade de vagas no ensino superior, tanto no público quanto no privado (INEP, 2014). O mesmo estudo mostra também o aumento na ociosidade que, em 2016 (INEP, 2016), superou a faixa de 140 mil vagas não ocupadas. Ressalte-se que esses dados consideram somente a rede federal de ensino superior, onde o problema da evasão contribui para estes números, conforme relatos da secretária executiva do MEC, Maria Helena Castro, em coletiva de imprensa¹, realizada em 31/08/2017:

Existem mais de 140 mil vagas ociosas na rede federal de ensino. Na rede particular, isso é maior, mas lá é diferente, pois, quando não tem demanda, a vaga não é aberta. Precisamos ter mais políticas de ocupação dessas vagas, não faz sentido ter vaga ociosa e não ocupada nas universidades

¹Disponível em www.mec.gov.br, acesso em agosto de 2018.

federais. Além desse problema, ainda existe **a evasão, que precisa ser enfrentada** (grifo nosso).

Apesar de ser um tema de extrema importância, somente em 1996, o Brasil apresentou o primeiro estudo oficial, abrangente e sistematizado sobre o assunto, através da “Comissão Especial de Estudos sobre Evasão” composta, no início de suas atividades, por 61 instituições públicas de ensino superior - federais e estaduais, o equivalente, há época, a 77,2% do total (COMISSÃO, 1996).

A amplitude do trabalho fez emergir um grande desafio: A homogeneização de um padrão metodológico que abarcasse todas as instituições, ponderando entre suas peculiaridades e especificidades.

O estudo reúne um conjunto significativo de dados sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras relativo aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de seus cursos de graduação. Por sua abrangência nacional e pela adoção de um modelo metodológico capaz de dar uniformidade aos processos de coleta e tratamento dos dados, constituiu-se em trabalho pioneiro e inovador de indiscutível relevância para o Sistema de Ensino Superior do país (COMISSÃO, 1996, p. 2).

A relevância dos resultados obtidos pela comissão de 1996 para educação superior brasileira, mesmo sendo quantitativos, reflete-se como “luz na escuridão”. Pois até então, não se tinha nenhum estudo abrangente que servisse de parâmetro institucional para o estabelecimento de políticas de enfrentamento ao problema. Ramos, Mozart N. *et al.*, (2016, p. 26) esclarecem “que a apresentação de índices sobre evasão deve ser entendida tão somente como passo inicial de análises que devem buscar identificar e compreender os fatores que levam à evasão.”

Mesmo depois de 10 anos de criação da primeira comissão sobre o tema, Shessarenko (2016) chama a atenção pela falta de informações e efetividade de projetos governamentais de combate à evasão no Brasil. Diferentemente dos Estados Unidos, onde a temática tem amplo destaque através da variedade de informação e políticas governamentais específicas:

...praticamente não existem no ensino superior brasileiro estudos e políticas específicos de combate à evasão. Entretanto, a realização de estudos e a implantação de políticas de combate à evasão deveria ser uma ação governamental permanente, tendo como propósito melhorar a qualidade acadêmica e a utilização dos recursos disponíveis para a educação. Nos Estados Unidos havia no início da década, compreendida entre o ano 2000 e 2010, mais de 14 mil sites que já tratavam da evasão, inclusive com

informações amplas sobre os resultados dos diferentes programas dos governos e das instituições (SLHESSARENKO, 2016, p. 46).

4.1 DEFINIÇÃO DE EVASÃO E RETENÇÃO

Para Cardoso (2008, apud Ciribelli, 2015, p. 24), a evasão possui variadas definições conceituais, sendo estas estabelecidas de acordo com o nível de afastamento do aluno, podendo ser: do curso, da instituição ou do sistema (COMISSÃO, 1996; CIRIBELLI, 2015; SLHESSARENKO, 2016; LAMERS *et al.*, 2017).

Quadro 3 - Definição de Evasão

Definição de Evasão de acordo com o nível de afastamento	
EVASÃO	DEFINIÇÃO
· Curso;	Desligamento do curso de origem, sem concluí-lo. Mantendo-se na mesma instituição, em outro curso.
· Institucional;	Desligamento do curso de origem, sem concluí-lo. Mantendo-se em outra instituição, no mesmo ou em outro curso.
· Sistema.	Desligamento definitivo do sistema.

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base em Ciribelli (2015); Michelli Silhessarenko (2016); Lamers et al. (2017); Mendonça (2009) e Comissão (1996).

Tomando como base a definição de Evasão do Curso, conforme informado no quadro acima, bem como a falta de parâmetros unificados, muitas IES acabam não computando esses números, por considerarem que o aluno não se evadiu, apenas optou em mudar de curso, tendo em vista que o mesmo permanece na graduação e, neste caso, na mesma instituição.

Em vista desta realidade, Lobo (2012), faz dois alertas preocupantes. O primeiro refere-se à falta de dados relativos a esse tipo de evento, seja por falta de mecanismo de controle, seja por não considerá-lo como evasão. O segundo como consequência do primeiro nos remete a indagações dos motivos que levam o aluno a mudar de curso. Pois neste caso existe algo anormal e que precisa ser investigado.

No que concerne à evasão Institucional ou do Sistema, Lobo (2012) e Ciribelli (2015), mesmo sabendo que essas modalidades são bastante recorrentes, são enfáticos ao apontarem as dificuldades, e porque não dizer: a impossibilidade, em conhecê-las distintamente. Esta deficiência ocorre pela falta de um modelo capaz de identificar a entrada do aluno em outra IES, destacando que:

Para o caso em que a evasão dos acadêmicos se dá para outra instituição de ensino superior, o CGCO/UFJF não possui meios, até o momento, para mapear o percurso dessa evasão. Essa limitação não ocorre apenas na UFJF, mas também em nível nacional, dada a dificuldade em se conseguir um conjunto de informações referentes ao destino dos alunos evadidos (CIRIBELLI, 2015, p. 80).

Diante do exposto, Comissão (1996), Lobo (2012), Ciribelli (2015), Shnessarenko (2016) e Lamers *et al.*, (2017), reforçam que todas as modalidades de evasão, inclusive as de mobilidade interna, precisam ser investigadas. No entanto, sublinham a saída do sistema como a mais preocupante, pois representa além dos prejuízos materiais ao aluno e à sociedade, o fracasso e a perda da esperança na melhoria de vida e de um futuro mais promissor por parte do estudante, afetando assim sua autoestima.

Já o termo retenção define “a ultrapassagem do tempo previsto para a integralização curricular do curso pelo estudante” (RODRIGUES, 2006, p. 6; CIRIBELLI, 2015, p. 25).

4.2 CUSTOS

Calcular todos os custos da Evasão é uma tarefa quase impossível, seja no Brasil ou em qualquer parte do mundo. Pois envolve elementos variados, objetivos e subjetivos a serem considerados, além das proporções que ela pode atingir, ou seja, não se limita apenas à perda de receitas, no caso de IES privada, muito menos de investimentos feitos pelo Estado, ou pelo próprio indivíduo, mas também pela incapacidade e a falta de perspectiva de melhoria, seja ela econômica, social ou cultural do indivíduo e de toda uma sociedade. Neste último, pode-se destacar a falta de mão-de-obra qualificada como geradora de grandes prejuízos à economia de qualquer país, pois afeta seu progresso e desenvolvimento (MANHÃES *et al.*, 2011).

Considerando sua complexidade, não existe um padrão específico para se calcular os prejuízos causados pela evasão, e até mesmo a retenção, em sua totalidade. As IFES, por determinação do MEC, adotam um modelo matemático que busca mensurar o custo por aluno, utilizando-se da razão “custo corrente/aluno equivalente”, ocorrendo variações entre instituições e cursos, pois são atribuídos variados pesos, denominados de “bônus”, para cursos noturnos, fora de sede, além de outros fatores, como: ingressantes, diplomados, duração padrão do curso e evasão, além instalações físicas como hospitais e restaurantes universitários (COSTA *et al.*, 2012, p. 23). Este cálculo é utilizado, predominantemente, para liberação de recursos por parte do Governo e, não necessariamente para controle da Evasão (ANDIFES, 2018).

Nesta direção, Magalhães *et al.*, (2002), fazem uma observação importante, no que se refere à principal característica das Universidades, que é o “tripé”: Ensino, Pesquisa e Extensão. Estes elementos indissociáveis tornam seus custos ainda mais elevados se comparados a outros tipos de instituições. Além disso, os mesmos autores informam que, sua principal fonte de recursos vem do tesouro nacional. No entanto, existem outras formas de captação, além da arrecadação própria. Assim sendo, “se uma universidade federal tem capacidade para atender determinado número de estudantes, quanto mais próximo deste for o número de matrículas, menores serão os custos unitários” (MAGALHÃES *et al.*, 2002, p. 7).

Segundo dados do próprio MEC, desde 2013 as IFES vêm sofrendo cortes em seus respectivos orçamentos em consequência da crise econômica que o país enfrenta, totalizando uma redução de 28,5% em 2017. Situação que gera inúmeros problemas, como a falta de manutenção das estruturas físicas e, principalmente, a diminuição e/ou congelamento dos auxílios aos estudantes. Esta realidade dificulta ainda mais a permanência do aluno na graduação (MORENO, 2018).

4.3 DESAFIOS ESTRUTURAIS

Como resultado da análise do material pesquisado sobre estudos relacionados à retenção e evasão no Brasil, depuram-se quatro grandes desafios

estruturais que se apresentam assiduamente nas pesquisas relacionadas ao tema. Ressalta-se que estes desafios podem ter características interdimensionais, pois ora podem apresentar-se institucionalmente, como é o caso da deficiência no controle acadêmico, ou ora pela falta de uma política nacional de enfrentamento.

4.3.1 Registro Acadêmico

A falta e a forma de controle, bem como a fidedignidade dos dados reforçam uma realidade preocupante, apontando problemas na qualidade da gestão acadêmica, o que “recomenda cautela na leitura dessa informação” (BRAGA; CARDEAL, 1997, p. 2). Pois muitas universidades não possuem qualquer controle, ou quando o tem, no geral, são totalmente desatualizados e sem uma metodologia ou periodicidade de análise, reflexo da burocracia onde as “instituições insistem em utilizar mecanismos gerenciais burocráticos e defasados, dando pouca importância para a gestão da qualidade” (PEREIRA, 2003, p. 14). Esta realidade põe em cheque todo e qualquer trabalho que se pretende adotar no combate à retenção e evasão. Mais ainda, se considerarmos que a retenção leva à evasão, é de extrema importância o acompanhamento e análise periódica dos alunos que estão em situação de risco. Somente com essas informações quantitativas é que poderão ser adotadas medidas de caráter qualitativo.

No que tange a gestão acadêmica, o controle sobre os alunos retidos e evadidos se faz necessário, não somente para efeito de perda de vaga, mas como forma preventiva para resgatar o estudante à vida acadêmica. Em último caso, quando não há tal observância, a vaga continua sendo ocupada, impedindo inclusive, o ingresso de novos estudantes.

Lobo (2012) aponta também para a falta de parâmetros unificados para caracterização dos diversos tipos de evasão, inclusive faz uma crítica à forma como ela é calculada. Exemplificando que, quando uma determinada vaga deixada pelo evadido é preenchida por outro aluno, seja ele da mesma instituição ou não, para fins de cálculos, essa situação acaba não sendo prognosticada pela atual metodologia do MEC, pois considera apenas o quantitativo inicial de alunos que entrou no curso e, no final do período padrão, os que atingiram a integralização, deixando de fora os ingressantes e os evadidos.

4.3.2 Diversidade Institucional

Ao se considerar o Brasil e suas dimensões continentais, bem como sua diversidade econômica e cultural, as universidades brasileiras, como não poderia deixar de ser, acompanham esta heterogeneidade na tentativa de cumprir o seu papel nos mais diversos contextos. Considerar tais perspectivas para o estudo do fenômeno da retenção e evasão é de fundamental importância. Caso contrário, os efeitos ocasionados por uma análise global e generalista, inclusive internamente, poderiam ter resultados e interpretações inversas ao que se busca. Além disso, destaca-se, também, a própria diversidade de cursos da mesma instituição, onde uma leitura pontual e específica se faz necessária. Em contrapartida, se for tomado como base apenas elementos mecanicistas e produtivistas, poderia ocorrer, nos gestores mais desatentos, a possibilidade de fechamento de determinados cursos considerando “que seus desempenhos são medíocres” (RAMOS, MOZART N. *et al.*, 1996, p. 25-26). Nesta direção Ristoff (1995) afirma que o fenômeno da evasão não poderá ser avaliado simplesmente pela ótica econômica.

Por isso, os mesmos autores são cautelosos no que se refere a resultados definitivos e conclusivos, alertando para que se tomem os estudos já apresentados sobre o assunto, apenas como referência, atendo-se ao caso concreto e suas peculiaridades. No mesmo sentido alerta sobre a dificuldade e os problemas em desenvolver políticas que abarque nacionalmente todas as IFES.

4.3.3 Ausência de Estudos Sistematizados

Este tópico requer uma análise crítica mais profunda sobre a retenção e evasão, pois nos remete a casos práticos, iniciativas isoladas e até de outros países, que precisam ser inventariados como forma de entender tais fenômenos.

Na realidade brasileira, diferentemente da americana, conforme já abordado no “item 3.1”, há uma grande deficiência de estudos sobre o tema. Alguns apontam para causas específicas, que poderiam ou não se estender a outras instituições. Outros apresentam explicações gerais, como é o caso da falta de recursos financeiros, trabalhador estudante, entre outros, mas ambos precisam ser organizados e sistematizados para que sirvam de base para políticas de enfrentamento. Neste sentido, ações voltadas ao financiamento de pesquisas sobre

o tema são vitais ao ensino superior brasileiro. Pois se entende ser impossível enfrentar-se um problema de tal magnitude e complexidade com medidas isoladas e baseadas no empirismo. Dessa forma, seria:

Infelizmente, com exceção de alguns esparsos e bem intencionados trabalhos desenvolvidos para entender um ou outro fenômeno, aqui e acolá, a grande maioria dos estudos da evasão existentes no Brasil são academicamente limitados a experiências individuais, de uma IES, ou de um docente, enquanto nos países desenvolvidos são inúmeros e sistemáticos....muito importante que fossem financiadas iniciativas e desenvolvidas mais pesquisas e estudos sistemáticos sobre a evasão, que permitissem indicar com mais precisão quais são as melhores práticas para combatê-la com eficácia a partir da compreensão dos problemas do nosso próprio sistema e não, apenas, dos problemas que já são estudados em outros países. (LOBO, 2012, p. 24 - 25)

4.3.4 Políticas de Enfrentamento

Não por acaso, dentre os problemas estruturais apresentados, este objeto foi deixado para o final. Pois, são estágios de amadurecimento que, somente após equacioná-los é que se poderão adotar medidas no sentido de adoção de políticas públicas de enfrentamento.

Estudar a evasão deveria ser uma política governamental geral voltada à qualidade acadêmica e, também, à responsabilidade do uso dos recursos (públicos e privados), desde que essa política seja entendida como a realização de processos e análises (documentados, sistematizados e divulgados, incluindo os resultados das ações realizadas) motivados e/ou incentivados, explicitamente, por órgãos de governo gestores ou fiscalizadores das IES públicas e privadas para essas duas finalidades. (LOBO, 2012, p. 24).

Neste sentido, Cláudia *et al.*, (2014, p. 9) corrobora com os números apresentados, especialmente, mas não se limitando, aos evadidos e as vagas ociosas, esclarecendo que, se antes o desafio era expandir, atualmente, o lema é “democratizar”. Dessa maneira, “de nada adianta incrementar o acesso sem a garantia da permanência, tendo como resultado a diplomação”.

Apesar deste entendimento, as dificuldades de implementação de políticas, de uma maneira geral, esbarram em outros problemas muito mais profundos, onde estão:

...mais diretamente relacionado aos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém democratizados, é que a maioria desses países, em especial os da América Latina, ainda não conseguiu equacionar,

minimamente, a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população. (SOUZA, 2003, p. 3).

4.4 PRINCIPAIS FATORES QUE LEVAM À EVASÃO E A RETENÇÃO

4.4.1 Falta de recursos

Não há controvérsia no que se refere à complexidade, quando o assunto são os fatores que ocasionam a evasão, podendo “ocorrer por motivos variados” (GOMES *et al.*, 2010, p. 2). Apesar disso, a falta de recursos financeiros, em especial, é destacada por Polydoro (2000); Gomes *et al.*, (2010); Shessarenko (2016) e Santos Junior & Real (2017), como principal agente causador da saída do graduando, seja ela do Curso, da Instituição ou do Sistema. Foi o que se comprovou pelos resultados da pesquisa feita por Polydoro (2000), em sua tese de doutorado, imputando ao “suporte financeiro” a responsabilidade por 50,00% das deserções. Além disso, estudos apontam que as dificuldades financeiras tendem a prejudicar o aluno desde as séries primárias, sendo na graduação onde o efeito de todo esse processo se revela, influenciando, inclusive na “escolha”² do curso, onde:

...os ingressantes nos cursos de bacharelado evadem menos e permanecem mais tempo na instituição, quando comparados aos alunos de licenciatura. Infere-se a esse respeito que os cursos de bacharelado têm como característica a presença de estudantes com melhor perfil socioeconômico, e, portanto, com mais condições de permanecer e concluir o curso, mesmo em período superior ao tempo ideal previsto para a sua integralização (SANTOS JUNIOR; REAL, 2017, p. 17).

O abismo social em que o Brasil se encontra é muito mais profundo e dinâmico, tendendo a manter-se antes, durante e depois da graduação. Neste caso, iremos nos ater somente à análise das duas primeiras fases, onde Adachi (2009, p. 4) buscou relacionar a retenção e a evasão com a proporção alunos vs vaga, concluindo que “...quanto maior a densidade candidato/vaga nos concursos vestibulares, menores são os índices de evasão verificados”. Neste caso, a autora evidencia diversos fatores como: a) escola, turno e tipo de ensino médio; b) situação

² Optou-se pelo uso das aspas na palavra ESCOLHA, por considerar que a seleção do curso é influenciada por diversos fatores e que, muitas vezes, é o que sobra como única opção ao aluno menos preparado.

de trabalho; c) renda familiar; d) Instrução e renda dos pais ou responsáveis pela família, para desenvolver uma escala denominada “fator Socioeconômico”, onde os candidatos com os maiores índices tendem a conquistar os melhores cursos. Depura-se com essa afirmação que a diferença social tende a permanecer. Pois, mesmo que o indivíduo consiga entrar na graduação, terá dificuldade em manter-se e, após sua conclusão, o próprio mercado de trabalho o conduzirá para diferentes ambientes profissionais, perpetuando-se assim, as diferenças de classes.

Neste sentido pode-se compreender, em parte, o quão intrincadas são as consequências causadas ao indivíduo pelo baixo índice de fator socioeconômico. Uma delas é definida por Gisi (2006, apud Santos, 2013, p. 48) como a ausência de “capital cultural”, ao qual se adquire durante todo o período de vida, não sendo possível acelerar este processo, pois ocorre de experiências passadas ao longo de sua existência. Os autores destacam, ainda, que esta deficiência está diretamente relacionada a pessoas das camadas mais pobres, devido à impossibilidade de aquisição dos mais diversos bens e serviços culturais. No entanto, Santos (2013), esclarece que, mesmo o indivíduo sendo abastado, pode ocorrer, com mais raridade, o déficit desse importante elemento.

Baggi & Lopes (2011) reforçam o entendimento sobre o início, trajetória e consequências da falta de recursos, destacando que:

...é difícil a permanência no ensino superior para os alunos de setores sociais menos favorecidos, não só pela falta de recursos para pagar as mensalidades, mas também pela falta de aquisição de “capital cultural” ao longo da trajetória de sua vida e de seus estudos, o que não se obtém de um momento para o outro. Essa desigualdade cultural é sentida desde a educação básica, quando a maioria dos alunos inicia seus estudos em desvantagem a outros, em virtude da ausência de oportunidades que tiveram em relação ao acesso a conhecimentos diversos, desde a mais tenra idade. (BAGGI; LOPES, 2011, p. 3)

Apesar das Políticas Públicas de expansão e acesso ao ensino superior terem proporcionado, de fato, inúmeras mudanças positivas, entre elas a inclusão de alunos provenientes das classes menos favorecida a cursos considerados “elitistas”, sua permanência nos remete a outro desafio, onde “as taxas de evasão são maiores nos dois primeiros anos em função de uma seleção primária de pessoas de mais baixo status social que vêm para a faculdade”, o que não se traduz como fator de igualdade (ADACHI, 2009, p. 49). Esse desequilíbrio precisa ser reconhecido pelas

IES, "... caso contrário, haverá muitos alunos incluídos no sistema escolar", mas nem todos irão apropriar-se do conhecimento. (BAGGI; LOPES, 2011, p. 3).

Portanto, sintetizando todos esses elementos relacionados à falta de recursos financeiros, chega-se à conclusão do grande desafio institucional e, ao mesmo tempo, nos revela caminhos para adoção de políticas de combate à retenção e a evasão.

4.4.2 Trabalho e Estudo

As lutas e as desigualdades entre a classe trabalhadora e os detentores dos meios de produção são mundialmente históricas, camuflando-se e adaptando-se de acordo com o cenário existente, mas mantendo-se através de suas raízes, delineando o passado, o presente e o futuro do indivíduo. Em vista desta afirmação, Maria (2013, p. 1) determina que "é necessário compreender de que forma constituiu-se a trajetória sócio-histórica social" no Brasil, para compreendermos nossas mazelas sociais. Arcary (2009) reforça este entendimento, tomando como base Karl Marx, sustentando que,

Nem o desenvolvimento das máquinas, nem os descobrimentos químicos, nem a aplicação da ciência à produção, nem os progressos dos meios de comunicação, nem as novas colônias, nem a emigração, nem a abertura de novos mercados, nem o livre câmbio, nem tudo isto junto, pôde acabar com a miséria das massas trabalhadoras, senão que, pelo contrário, enquanto se mantiver de pé a falsa base atual, todo novo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho deve tender, necessariamente, ao aumento dos contrastes sociais e agudizar a contradição social (ARCARY, 2009, p. 148)³

Segundo Hubert (1957), a educação constitui-se da agregação de conhecimentos e saberes, gerada da relação entre indivíduos com o objetivo de inteirar-se nos contextos econômico, social, político e cultural. Neste sentido, a educação é sinônimo de conhecimento. E conhecimento, por sua vez, nos remete à relação de poder. Especialmente nas esferas política e econômica. Desse modo, a deficiência educacional, seja ela na forma de privação ou de qualidade, de determinada camada da população, é uma forma de dominação de uma, sobre a outra e, ao mesmo tempo, uma maneira de manutenção dessas diferenças. É o que

³MARX, Karl, Manifesto de fundação da Associação Internacional dos trabalhadores, La Internacional, México, Fondo de Cultura Económica, 1988, p. 4. Tradução: Valério Arcary, 2009. Em: Outros Temas América Latina: Dilemas da esquerda em perspectiva histórica.

revela Leibão (2015, p. 12) referindo-se a Bernard Mandeville (1670 – 1733), destacando que:

...um povo que recebesse educação de qualidade seria necessariamente uma população ameaçadora, perigosa. Para este pensador, quanto mais instruídos fossem os mais despossuídos, aumentaria a chance de que eles se insurgissem contra o poder estabelecido. Além disso, acreditava que, quanto mais um trabalhador se dedicasse aos estudos, menos diligente ele se tornaria no trabalho, o que poderia, inclusive, causar problemas econômicos.

Ferraro (2009) completa o pensamento do filósofo holandês, em seu aspecto liberalista, sustentando que a educação deveria ser regulada totalmente pelo mercado, com acesso privativo às classes mais abastardas, e que estas, arcassem com os custos de um ensino de qualidade.

De uma forma menos marginal, mas não menos desigual, Leibão (2015) recorre a Adam Smith (1723 – 1790), que traz consigo um pensamento, também liberalista, onde estabelecia ser de responsabilidade do Estado suprir, minimamente, a educação da massa populacional, exceto mulheres, para que o indivíduo pudesse inserir-se no mercado de trabalho de forma a atender suas necessidades básicas e, principalmente a do capital. Já Marquês de Condorcet (1747 – 1794), no mesmo sentido dos intelectuais progressistas brasileiros de 1932, defendia, de uma perspectiva mais republicana, a educação como dever do Estado, sendo esta “comum a todos os indivíduos, de caráter público, obrigatório e laico” (LEIBÃO, 2015, p. 13).

Netto & Maria (2014), explicam que, aproximadamente, por trinta anos após o fim da segunda grande guerra, o capitalismo alcançava grande produtividade e lucros elevados, bem como a redução do número de desempregados, o que permitiu o aparelhamento do Estado, harmonicamente aos modos de produção. Destaca também, neste mesmo período, a polarização mundial entre o Socialismo e o Capitalismo. O primeiro se estabelecia como grande ameaça ao segundo, dando origem ao *welfare state*⁴, onde a presença do Estado era mais assídua, através da promoção da saúde, habitação, renda, direitos trabalhistas e educação.

⁴Pereira (2009) apud Netto e Maria (2014), explicam que o Welfare State é basicamente uma instituição do século XX, caracterizada por um tipo de relação entre Estado e sociedade, antes inexistente, regida por princípios que, fazendo jus às reivindicações sociais da época, inspiraram os seguintes objetivos e políticas: extensão dos direitos sociais, oferta universal de serviços sociais, preocupação com pleno emprego.

Decorrido o período de ampliação das responsabilidades estatais, o mundo contemporâneo passa por um intenso processo de mudança política, econômica e social em relação à diminuição da participação do Estado nas esferas da vida coletiva. Este processo vem se intensificando desde o final da década de 1970, com a crise mundial do petróleo. Tal fenômeno foi absorvido pelos países desenvolvidos devido à decadência do modelo de Estado estruturado que teve início no pós-guerra, sendo o seu argumento principal o de equilibrar as contas públicas através da redução do tamanho do Estado. Devendo este, ter seu papel de cunho especificamente gerencial, de forma a equilibrar e sistematizar as relações comerciais, mantendo o predomínio do mercado.

Atualmente, o capitalismo vive a sua fase neoliberal. E isso tem implicações de mudanças drásticas em muitos aspectos da vida social e política. Em relação à caracterização do Estado, essas mudanças se mostram bem marcantes. Perry Anderson (1995), historiador inglês, apresenta uma síntese bem elaborada dessa etapa do modo de produção capitalista, ainda na década de 1990, em um texto cujo título, “Balanço do Capitalismo” caracteriza uma gênese e um desenvolvimento neoliberal e suas consequências.

O historiador lembra que, o neoliberalismo é um “fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, do século passado”, que surge no II pós-guerra mundial “na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo”. Apresentava-se como resposta radicalmente contrária ao Estado do Bem-Estar, um estado intervencionista por princípio, tendo como marco teórico o livro “O Caminho da Servidão”, do austríaco Friedrich Hayek, escrito em 1944, pouco antes do término da referida Guerra Mundial. Trata-se de uma elaboração teórico - política sobre a economia em escala central, a Europa por início, que via na figura do Estado um ente que não devia reger-se por intervenções no mercado, este último livre de qualquer limitação que não os do próprio mercado (ANDERSON, 1995, p.11).

Ao analisar esta realidade mundial, paralelamente ao contexto brasileiro, nota-se que o Brasil não atingiu o “Estado do Bem-Estar”. Não em sua predominância, limitando esta condição a um sistema patrimonialista e marginal. Onde uma pequena parcela da população desfrutava de todas as benesses do Estado, inclusive educação, enquanto a outra parte, composta pela grande maioria, foi segregada deste sistema, denominado “liberalismo dominante” (FERRARO, 2009, p. 1).

Esta fase neoliberal do capitalismo teve impacto nas economias em escala mundial, influenciando externa e internamente os governos nos mais diversos cenários, em especial, político, econômico e social.

No Brasil, Bittar *et al.*, (2008, p. 3, grifo nosso), esclarecem que este processo não foi diferente do resto do mundo, onde a agenda neoliberal doravante da década de 1990, juntamente com as demais economias latino-americanas, acentuou ainda mais “as desigualdades estruturais existentes, tanto do ponto de vista econômico quanto social, cultural e **educacional**”.

Em concordância ao exposto preliminarmente sobre a importância da educação e a luta de classes, bem como os diversos entendimentos históricos sobre sua massificação e acesso. O neoliberalismo, sendo uma metamorfose do liberalismo, também imprimiu sua marca na educação, especialmente na educação superior. Considerada, como no liberalismo, um fator decisivo na estruturação de mão de obra técnica, albergando também, neste caso, influências ideológicas, através da difusão de ideias de cunho liberal, provisionando assim garantias ao sistema capitalista. (PIRES; REIS, 1999).

No Brasil, parte das mudanças impostas pelo neoliberalismo inicia-se na década de 1970, sendo observada por meio da abertura do sistema educacional através da previsão legal de exploração pela iniciativa privada – privatização, especialmente da educação superior. Sendo estas, percebidas com mais nitidez e intensidade, a partir de 1990, com aparecimento, quase que constante, na pauta governamental, através de políticas públicas e “nas legislações educacionais, como uma das formas de ampliar o acesso das camadas populares” (BITTAR *et al.*, 2008, p. 4; BRUNO, 2011; MENDES, 2012; LEIBÃO, 2015).

Mendes (2012) e Leibão (2015) fazem duras críticas à forma como o sistema de ensino superior foi impactado por essas mudanças, destacando que os objetivos de sua expansão foram puramente para atender o mercado, o que se mostrou como uma desvantagem à qualidade já deteriorada da nossa educação, tanto no público, quanto no privado. Diante dessa realidade, Bittar *et al.*, (2008, p. 8) apontam que “as medidas propostas para sanar o problema é a avaliação, por meio do Exame Nacional de Cursos”. O que consiste na avaliação periódica dos cursos através do estabelecimento de critérios e atribuição de notas, objetivando a melhoria da qualidade e eficiência dos mesmos (BRASIL, 2007a).

Com o advento da supremacia do neoliberalismo e as consequentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas. (SOBRINHO, 2010, p. 8)

No que tange à expansão e acesso ao ensino superior, o discurso oficial foi o de abarcar as camadas menos favorecidas. No entanto, seguindo a lógica do capital,

...o Estado, ao invés de investir na expansão da rede de ensino, acaba por financiar o setor privado, por meio de políticas públicas voltadas para esta finalidade, a exemplo do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Programa de Financiamento Estudantil (FIES). (MENDES, 2012, p. 26)

Souza (2014) rechaça, em parte, esta afirmação, informando que houve também a “ampliação e reestruturação do ensino superior federal orientado pelo REUNI”. E que a reforma proposta por este programa do Governo Federal consistia em aportes financeiros, em contrapartida à abertura de novos cursos, ampliação do número de concluintes e de vagas, destacando o horário noturno e o Ensino à Distância como maiores potencializadores desse crescimento (BITTAR *et al.*, 2008).

No que tange à inclusão da classe trabalhadora no nível superior, Bittar *et al.*, (2008), explicam que, considerando sua peculiaridade, onde as atividades laborais ocorrem, majoritariamente, durante o dia, a saída encontrada foi a expansão do ensino noturno, tanto em instituições públicas quanto privadas, para albergar esta camada até então excluída do sistema de ensino.

Ocorre que esta inclusão apresenta inúmeras peculiaridades, se comparada ao estudante regular. Por isso, através dos autores Bittar *et al.*, (2008); Bruno (2011); Vargas; Paula (2013); Souza (2014) e Durante (2017), foi possível estabelecer a seguinte classificação:

Estudante: Indivíduos que só estudam, não possuindo nenhuma atividade ou necessidade laboral;

Estudante-Trabalhador: Acadêmicos com foco principal nos estudos, mesmo desenvolvendo algum tipo de atividade paralela, remunerada ou não;

Trabalhador-Estudante: Diferentemente das duas categorias apresentadas, o foco deste estudante está no trabalho, tendo o ensino superior como uma atividade secundária.

Diante deste ordenamento, Maria (2013) e Durante (2017) apontam para diferenças relacionadas às duas últimas classificações, no que se refere, respectivamente, à perspectiva e a obrigação de trabalhar, bem como as dificuldades encontradas para conciliar trabalho e estudos.

Por isso, Maria (2013); Vargas; Paula (2013) e Souza (2014) esclarecem que a entrada no ensino superior, por si só, não se reflete como êxito do estudante ou do sistema. Pois a evasão e a permanência além do limite curricular se repercutem como desafios a serem superados através de políticas públicas voltadas a esses problemas. Porém, Bittar *et al.*, (2008), salientam que, a Constituição Federal de 1988, por ser abrangente, é omissa, quanto às políticas relacionadas a condições de permanência e conclusão dessas classes estudantis laborativas. Esta previsão permanece lacônica, mesmo com a criação da Lei nº. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Repetindo, em seu artigo 4º, o que consta no Art. 208º da carta magna brasileira, onde se destaca, além do ensino noturno regular adequado às situações do aluno, a garantia “aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência” (BRASIL, 1988, p. 120).

...embora a grande maioria dos nossos estudantes trabalhe, as políticas públicas e a legislação brasileira não contemplam a particularidade dessa condição, dificultando a permanência do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na universidade. (VARGAS; PAULA, 2013, p. 1).

Apesar de estudos apontarem para a falta de recursos como um dos principais problemas da retenção e evasão acadêmica, que por sua vez direcionam a maior parte das políticas públicas, se não todas, através da concessão de bolsas de estudo, auxílio moradia, alimentação, transporte, fotocópia dentre outras. Vargas; Paula (2013), destacam que as problemáticas que envolvem o trabalhador-estudante são outras. Entre elas, Maria (2013, p. 7) destaca que, “o que mais prejudica nos estudos são as excessivas jornadas de trabalho” e que “não é fácil combinar estudo e trabalho”.

Em decorrência da extensa jornada de trabalho, outros empecilhos acabam potencializando as dificuldades cotidianas desta categoria, como é o caso da “ineficiência dos transportes públicos” (VARGAS; PAULA, 2013, p. 7). Pois a necessidade de transporte começa cedo e termina tarde, no percurso casa-trabalho, trabalho-colégio e, por fim, colégio-casa, o que gera ao estudante, especialmente os das grandes capitais, perda de aulas, atrasos, cansaço, fadiga, dificuldade de

concentração e, como resultado, prejuízos no aprendizado e, conseqüentemente, a elevação nos níveis de retenção e da evasão.

Bittar *et al.*, (2008), Maria (2013), Souza (2014) e Durante (2017) apontam outras exceções impostas às duas categorias laborativas, universalmente ligadas às atividades: extraclasse, institucional, agremiativa e, em especial à pesquisa e extensão. Todas impactadas, principalmente, pela falta e a organização do tempo.

Apesar do foco principal deste conteúdo está diretamente ligado aos estudantes das IFES, não seria prudente deixar de mencionar que a massa estudantil brasileira da graduação está inserida em instituições privadas, onde a maior ocupação das vagas ocorre no período noturno que, por sua vez, disponibiliza cursos, em sua predominância, menos concorridos. Tais ocorrências, também são evidenciadas no sistema público de ensino superior, onde:

Mesmo no setor público, as alternativas para o ingresso estão vinculadas aos cursos das áreas de Educação e Ciências Sociais, Negócio e Direito, o que restringe as possibilidades de acesso a cursos de período integral e mais concorridos, como os da área da Saúde, por exemplo. (BITTAR *et al.*, 2008, p. 20)

Os números da educação confirmam o avanço do capital sobre o ensino superior no Brasil, coincidentemente com o início da diminuição da participação do Estado no resto mundo. Pois, até 1960, o ensino público abarcava mais de 60% das matrículas, contra 40% do setor privado. Já em 2004, houve uma inversão considerável desses números, para: 28,7 e 71,7%, respectivamente. Atualmente essa diferença está mais acentuada, e os índices continuam apontando na mesma direção onde, segundo o senso da educação superior 2016, indica a crescente expansão do ensino superior privado sobre o público, sequencialmente na seguinte forma: 18% e 82%. No que se refere ao turno, o mesmo senso destaca que 61% dos acadêmicos estão lotados no turno da noite, e que desse total, quase 83% estão no sistema privado de ensino (SAMPAIO, 2005 *apud* BITTAR *et al.*, 2008; INEP, 2005, 2016).

Tomando como referência Bittar *et al.*, (2008) e Souza (2014), pode-se depreender que as dificuldades enfrentadas pelo trabalhador-estudante brasileiro estão presentes na maioria dos países. No entanto, dois fatores acabam potencializando seus impactos: o contingente de estudantes e, principalmente, a falta de políticas públicas que contemplem essa categoria.

No que tange a inclusão de trabalhadores na educação superior, Bittar *et al.*, (2008, p. 20) conclui “que essa inclusão ainda é excludente, na medida em que o setor privado continua sendo a porta de entrada mais concreta para o acesso ao nível superior”, e que mesmo no ensino público, o estudante noturno não tem opção de cursos integrais, além da falta de políticas específicas para atendê-lo. No mesmo sentido, Bruno (2011) observa que o Brasil seguiu à risca a cartilha capitalista, “incluindo as camadas mais vastas da classe trabalhadora, mas aumentando sua subordinação ao controle do capital”.

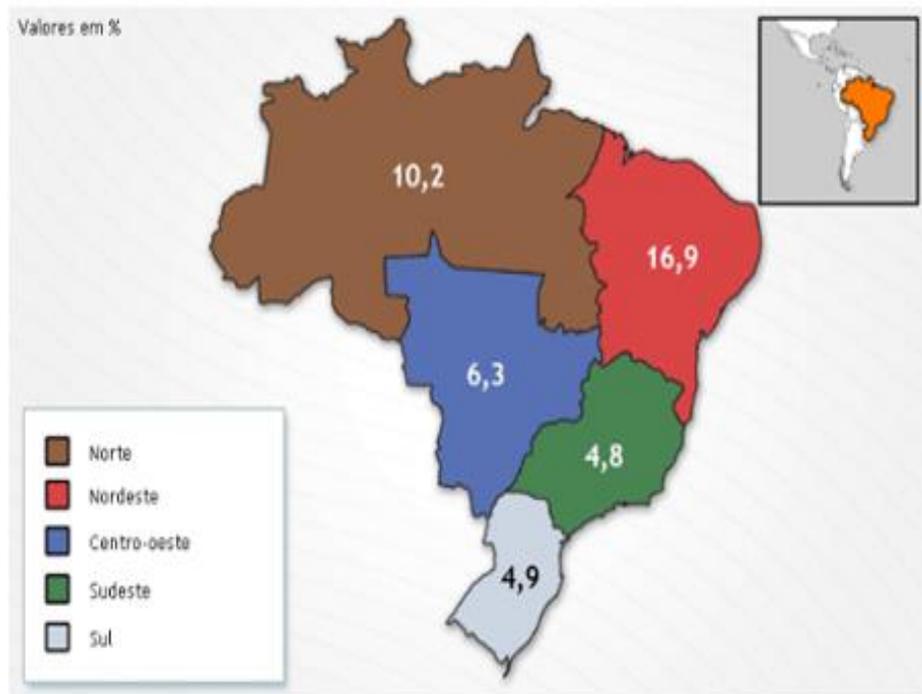
4.4.3 Má formação nos Ensinos Fundamental e Médio

Segundo Soares *et al.*, (2016), no Brasil, a ideia de uma educação organizada surge do movimento denominado Educação Nova, ocorrido em 1932, dirigida por intelectuais progressistas frente às oligarquias. Azevedo (2014, p. 268 apud Soares *et al.*, 2016, p. 10), salientam que esse movimento defendia “uma educação republicana, de massa, laica, obrigatória e gratuita, pautada em princípios científicos e pelos valores democráticos”. Contrapondo-se ao tipo de escola que “ficou caracterizada como aquela que oferecia escolarização a um grupo privilegiado, sendo marcada, inclusive, pela legitimação das políticas públicas e práticas educacionais que reforçavam as diferenças sociais” (RACHEL; CAMPOS, 2018, p. 4). Portanto, tem-se nesse evento histórico um verdadeiro marco da educação, onde ocorre a tentativa de quebra deste paradigma, até então dominante, pautado no clientelismo patrimonialista, sendo efetivada com a contemplação destes ideais no artigo 150 da constituição de 1934, com o objetivo de corrigir tais injustiças. No entanto, a própria história se encarrega de mostrar que as consequências dessa divisão social na educação são muito mais profundas, pois são herdadas pelas gerações posteriores nas mais variadas formas.

A instabilidade política causada pelos regimes militares, processo de *impeachment* e as mudanças de governos, bem como crises econômicas e conseqüentemente a falta de recursos, tiveram profundo impacto na educação, especialmente na descontinuidade de projetos relacionados ao ensino. Pois, Somente na segunda metade da década de 1990, com a Lei 9.394/1996, considerada a gênese da Educação Básica, é que se desenvolve institucionalmente o respeito aos parâmetros que “transcendem os espaços geográficos e funciona, em

sua formalidade, de maneira semelhante em todo o território nacional" (ESQUINSANI; SILVEIRA, 2015, p. 2). Esta “semelhança” fica restrita à formalidade, onde na realidade as diferenças regionais estão diretamente relacionadas à “situação econômica” das regiões (OLIVEIRA; MELLO, 2014, p. 1). É o que mostra a taxa de analfabetismo por região, onde Norte e Nordeste se destacam negativamente com os maiores índices. Tal fato é atribuído à forma como o Brasil distribuiu suas riquezas, gerando “desigualdade e, por conseguinte o índice de analfabetismo” (IDEM, 2014, p. 7).

Figura 1 - Taxa de analfabetismo por região



Fonte: Pnad/2011

Passada essa fase de estruturação das diretrizes da educação, novos desafios foram surgindo e, em resposta às deficiências que ainda persistem foi lançado, em 2012, o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, destacando 5 objetivos principais:

- ✓ Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- ✓ Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- ✓ Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- ✓ Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

- ✓ Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, p. 23 apud ALFERES; MAINARDES, 2018, p. 2)

Oliveira & Mello (2014, p.10) fazem uma análise factual sobre a educação no Brasil, mostrando o grau de importância que a mesma ocupou no cenário político, econômico e cultural até os dias atuais, apontando os motivos da vulnerabilidade dos estudantes desde as séries primárias até a chegada e permanência na graduação, onde “os problemas da educação é a falta de empenho dos governos e a falta de políticas adequadas”. Tal afirmação é rechaçada, em parte, por Esquinsani & Silveira (2015) e Síveres & Santos (2018), atribuindo à gestão escolar parte da responsabilidade para efetivação de políticas públicas.

Com isso, compreendem-se alguns dos motivos causadores da fragilidade do ensino, onde, segundo estimativas do IBGE (2015), "em 2015 cerca de 8% da população era analfabeta (12,9 milhões de pessoas)", ficando abaixo da “Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa para o ano de 2016 uma redução do analfabetismo para 6,5% da população (BRAGA *et al.*, 2017, p. 2). Esta realidade expõe apenas uma parte dos problemas da educação, que se pode classificá-la como quantitativa, pois está diretamente relacionada à inserção do indivíduo no sistema de ensino. Neste contexto, Klein (2006) reconhece os avanços relativos à disponibilidade de vagas no ensino fundamental, mas faz ressalvas em relação à conclusão deficitária, ocasionada por repetências constantes seguida pelo abandono.

A outra parte, diz respeito à camada populacional já integrante deste sistema de ensino, onde sua qualidade é um problema latente, iniciando-se na fase elementar e consumando-se na graduação, com o chamado “Analfabetismo Funcional”, utilizado por Ribeiro (1997, p. 2) para “designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares”.

A partir da década de 1990, o Brasil vem aprimorando o monitoramento da educação, especialmente nos ensinos fundamental e médio, através da criação de sistemas próprios e aderindo a outros internacionais, entre eles estão:

Quadro 4 - Sistemas de Avaliação Educacional

SISTEMA	ENSINO	
	FUNDAMENTAL E MÉDIO	MÉDIO
NACIONAL	→ SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica; subdivide-se em: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica ▪ ANRESC - Avaliação Nacional de Rendimento Escolar → IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	→ ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
INTERNACIONAL	→ PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: SAEB (2017); IDEB (2017); PISA (2018); ENEM (2018)

Os números obtidos do SAEB⁵ (2017) mostram a baixa qualidade da educação nos ensinos fundamental e médio, com leve evolução pontual, em alguns eventos e regressão em outros. Como é o caso das notas do 3º ano do ensino médio, onde se obtiveram nos anos de 2009 e 2017, respectivamente 268,8 - 268 pontos na disciplina de português e 274,7 – 270 pontos em matemática. Esses resultados revelam duas situações preocupantes. A primeira refere-se ao retrocesso de 0,80 e 4,70 pontos entre os anos analisados nas duas disciplinas, revelando a piora na qualidade do ensino. A segunda diz respeito à equivalência, onde:

...essas notas indicam que tais alunos demonstram ter conhecimentos compatíveis aos alunos da 8ª série do ensino fundamental (alunos do 3º ano do ensino médio deveriam apresentar notas entre 325 e 500" (FREITAS; SILVA, 2013, p. 5).

⁵Sistema de Avaliação da Educação Básica criado em 1990, com aplicação bienal aos alunos do 5º e 9º do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, prioritariamente, composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo indicativos sobre a qualidade do ensino ofertado, com o objetivo de proporcionar subsídios aos diversos níveis de governo para a implementação e aprimoramento de políticas públicas. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 06 set. 2018.

Dados do IDEB⁶ 2017 revelam a vulnerabilidade do ensino médio no Brasil. Nessa modalidade, a rede pública composta por instituições municipais, estaduais e federais de ensino, obteve índice de 3,5 pontos, enquanto a meta do país era de 4,4 pontos. Já a rede particular ficou com 5,6 pontos, ficando, também, abaixo da meta que, neste caso, era de 6,7 pontos. Esses índices revelam uma realidade preocupante, onde o próprio governo reconhece a má qualidade do ensino público ao estabelecer metas distintas. Neste mesmo sentido, Freitas & Silva (2013) fazem uma observação importante, onde:

9 em cada 10 estudantes do ensino médio estão na rede pública de ensino. Observando as metas do IDEB para o ano de 2021, pode-se notar que as metas da rede pública são menores que o atual índice obtido pela rede privada de ensino. Esse fato revela o enorme *gap* existente entre essas redes, tendendo a continuar alto por um longo tempo. Trata-se de um dos grandes desafios do Brasil na melhoria da qualidade da educação, como se observa nas metas do IDEB para o ano de 2021. (FREITAS; SILVA, 2013, p. 5)

O Pisa⁷ é um programa Internacional de Avaliação de Estudantes, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao qual Brasil participa desde o ano 2000. Suas avaliações são trienais baseadas em três áreas de conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. Envolve alunos na faixa etária de 15 anos, o que corresponde aos estudantes do 7º do ensino fundamental.

Acompanhando a tendência dos anos anteriores, os dados do Pisa 2015 indicam retrocesso da educação brasileira, quando comparados aos resultados obtidos em 2012, onde o Brasil ocupou a 58ª posição, no *ranking* geral composto por 65 países. Na mesma categoria, em 2015, caiu duas posições, passando a ocupar a 60ª de um total de 70 participantes. Os resultados pioram quando os números são analisados por área de conhecimento, ficando em 63ª, 59ª e 65ª posição, respectivamente em ciências, leitura e matemática. Todos abaixo da média da OCDE, o que equivale a três anos de atraso nos estudos. Em matemática houve o

⁶É o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) utiliza uma escala que vai de 0 a 10. A meta para o Brasil é alcançar a média 6.0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia. Disponível: <http://academia.qedu.org.br/ideb/o-que-e-o-ideb-2/>. Acesso em: 07 set. 2018

⁷Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 07 set. 2018.

pior desempenho, ficando atrás países como: Jordânia, Indonésia, Peru, Colômbia, Costa Rica, Qatar (EXAME, 2016)⁸.

Se compararmos os dados do Pisa, internamente, chegamos à conclusão do grande abismo regional. Alagoas teve a pior colocação entre todos os estados, nas três áreas de conhecimento. Ficando Espírito Santo encabeçando os melhores resultados em ciências e leitura com 435 e 441 pontos, respectivamente. Em matemática, o estado do Paraná teve a melhor colocação, totalizando 406 pontos. Outro dado interessante revela que os meninos tiveram os melhores resultados em ciências e matemática. Enquanto as meninas tiveram as melhores colocações em leitura (INEP, 2016).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante no ensino médio, aberto a alunos concluintes ou que já o concluíram em anos anteriores, sem limite temporal. É composto de provas de múltipla escolha, aplicadas em duas etapas: a primeira avalia conhecimentos básicos em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Ciências Humanas e suas Tecnologias, inclusive redação; a segunda em Ciências da Natureza e suas Tecnologias / Matemática e suas Tecnologias. A cada ano os resultados vêm mostrando, com raras exceções, as diferenças entre regiões e entre o público e o privado. Anualmente vem crescendo o número de participantes. Em 2017 atingiu a marca de 7.603.290 inscritos. Diferentemente dos anos anteriores, em 2018, as provas ocorreram em dois domingos seguidos. Atualmente é utilizado por várias IES como processo avaliativo para entrada na graduação, sendo obrigatório para acesso aos programas de incentivo do Governo Federal.

O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. (MEC, 2018)

No que se refere ao ingresso do estudante no nível superior, os governos: federal e alguns governos estaduais vêm adotando políticas públicas de acesso através de cotas específicas, bolsas de estudos e linhas financiamentos com o objetivo minimizar os impactos causados pela deficiência na educação básica.

⁸Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-esta-entre-os-8-piores-em-ciencias-em-ranking-de-educacao/>. Acesso em: 08 set. 2018.

Saccaro *et al.*, (2016, p. 6) destacam que "o PROUNI e o FIES tem por finalidade reduzir as restrições de crédito para o acesso ao ensino superior". Como isso, diminuir o abismo social em que os mesmos se encontram. No entanto, há apontamentos sobre a falta efetividade dessas ações, pois, segundo Freitas; Silva (2013, p. 6) "... é perceptível que ingressantes no ensino superior por meio dessas políticas trazem consigo fragilidades e deficiências não sanadas durante o ensino básico".

A apresentação desses números e indicadores aponta para deficiência dos ensinamentos fundamental e médio, como um dos principais elementos da retenção e evasão, pois estes servem de estrutura para o ensino superior. Logo, vários autores discorrem no mesmo sentido, onde:

Pereira (2003, p. 141) relata sobre a disparidade na formação básica entre estudantes dentro da mesma classe onde "os alunos abandonam seus cursos pelo fato de não terem condições de acompanhar o ritmo da turma, uma vez que apresentam dificuldades de aprendizagem em função de um ensino médio de péssima qualidade".

Santos (2013, p. 46) relaciona a questão socioeconômica à falta de conhecimentos básicos do aluno proveniente do ensino médio da rede pública e, ao mesmo tempo, faz uma provocação à gestão universitária. Assim sendo, "a entrada destes estudantes, na sua maioria, oriundos de contextos socioeconômicos desfavorecidos e de um ensino médio deteriorado, lança um desafio importante aos gestores das instituições de ensino superior".

Em entrevistas realizadas com docentes de graduação sobre as deficiências dos graduandos, os mesmos expõem que "muitos têm uma dificuldade, que acho que é inerente à formação de ensino médio, e de ensino fundamental que a gente tem hoje" (PROFESSOR 7 *apud* SOUZA, 2014, p. 43).

De uma maneira geral, Mello (2014, p. 14) reconhece a menor capacidade dos alunos provenientes do ensino médio, enfatizando que as maiores dificuldades encontram-se nas disciplinas de cálculo. Desse modo, explica que "a baixa qualidade do ensino médio contribui para agravar a situação, sobretudo em disciplinas como Física, Química e Matemática".

No tocante ao papel institucional, Andriola & Moura (2006, p. 14) enfatizam sobre a adoção de políticas efetivas de combate à evasão, atribuindo ser "a tarefa mais relevante que uma IES pública deve prestar à sociedade e,

principalmente, aos setores socialmente menos favorecidos – os egressos do ensino médio oriundos de escolas públicas fazem parte desse segmento".

No mesmo sentido, Ciribelli (2015) destaca ações institucionais que corroboram para minimização das deficiências dos discentes relativas à má formação nas séries anteriores ao ingresso, onde:

...os alunos ingressantes são matriculados automaticamente em disciplinas a serem cursadas no primeiro período letivo. Tais disciplinas caracterizam-se por auxiliar a transição dos estudantes do Ensino Médio aos estudos do Ensino Superior (CIRIBELLI, 2015, p. 41).

A reflexão que se faz diante das informações apresentadas, aponta para três realidades ligadas a um único objetivo: assegurar a esses alunos condições de acesso, permanência e conclusão da graduação. A primeira está relacionada à má qualidade dos ensinamentos, fundamental e médio; a segunda nos remete à importância das políticas de acesso; e a última refere-se ao relevante papel das IFES no reconhecimento do problema através da adoção de políticas internas que atenuem tais deficiências de forma a proporcionar uma passagem menos traumática ao aluno, o que poderá diminuir a possibilidade de retenção e evasão acadêmica.

4.4.4 Outros Fatores

4.4.4.1 Escolha do Curso (Aspectos Vocacionais)

Antes mesmo da entrada do indivíduo na graduação, a grande maioria passa pelo processo de escolha da carreira a ser seguida, e a opção por determinado curso faz parte desse processo decisório, considerado por muitos como um dos “mais importantes de sua vida” (BALBINOTTI, 2003; DIAS; SOARES, 2012; GROHMANN *et al.*, 2012; SANTOS *et al.*, 2015; VIEIRA; VERAS, 2017).

A magnitude dessa decisão, que irá delinear as próximas fases dessa jornada, acaba tornando-a muito mais difícil e complexa, pois envolve uma infinidade de fatores e elementos a serem considerados. Além disso, grande parte dos entrantes, cerca de 52%, tem até 24 anos (INEP, 2017). Foram 4.293.342 estudantes que, segundo SANTOS *et al.*, (2015, p. 8), em sua maioria, ainda não atingiram a maturidade vocacional, o que acentua ainda mais as dificuldades já

apresentadas. Conforme tabela abaixo há aqueles que ainda nem completaram a tão aguardada maioridade.

Tabela 2 - Matrículas na Graduação 2017 - (Por faixa etária)

IDADE	MATRÍCULAS NA GRADUAÇÃO 2017 - (Por faixa etária)		
	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
Menos de 18 Anos	10.205	18.490	28.695
18 Anos	101.896	240.146	342.042
19 Anos	173.723	401.301	575.024
20 Anos	208.665	506.189	714.854
21 Anos	214.591	543.871	758.462
22 Anos	205.882	522.017	727.899
23 Anos	180.464	450.531	630.995
24 Anos	145.665	369.706	515.371
De 25 a 29 Anos	387.685	1.221.667	1.609.352
De 30 a 34 Anos	177.937	779.016	956.953
De 35 a 39 Anos	106.156	550.666	656.822
De 40 a 44 Anos	59.865	310.177	370.042
De 45 a 49 Anos	35.686	171.920	207.606
De 50 a 54 Anos	21.412	92.580	113.992
De 55 a 59 Anos	10.115	41.676	51.791
De 60 a 64 Anos	3.949	15.022	18.971
65 Anos ou Mais	1.460	6.332	7.792
TOTAL GERAL			8.286.663

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pelo do INEP(2017).

Super (1984,1990) destaca o aspecto vocacional como uma característica importante na escolha da carreira. Mas alerta que a construção da vocação é um processo ininterrupto que começa na infância e estendendo-se até a velhice, sob influência de vários fatores como: social, econômico, tecnológicos e ambientais. Dentro desta perspectiva, Balbinotti (2003) salienta que:

...a classe social não influencia somente a disponibilidade dos recursos em relação à escolha e à adaptação profissional, mas ela tem, ainda, um efeito sobre as atitudes, os hábitos e aspirações que constituem o contexto sócio-psicológico do desenvolvimento de carreira (BALBINOTTI, 2003, p. 2).

Neste sentido, diante de tantas pressões, especialmente na faixa etária considerada como regular para entrada na graduação, “dúvidas, inseguranças e indecisões” são sensações consideradas normais nessa fase da vida. Mas há casos, e não são poucos, em que o estudante não estabelece qualquer relação ou

planejamento na escolha do curso, o que mostra a “precariedade de informação existente também no momento do ingresso (DIAS; SOARES, 2012, p. 12).

Diante deste contexto, analogicamente estabelece-se relação, na forma metafórica, com o diálogo entre Alice e o Gato Risonho, no livro original *Alice’s Adventures in Wonderland* de Lewis Carroll, onde:

Alice: Would you tell me, please,
which way I ought to go from here?
Cheshire cat: That depends a good
deal on where you want to go to.
Alice: I don’t much care where...
Cheshire cat: Then, it doesn’t
matter which way to go (CARROLL, 1865, p. 82)

⁹Tradução do diálogo entre os dois:

Alice – Eu queria saber que
caminho tomar.
Gato – Oh, isso depende do lugar
aonde quer ir.
Alice – Ah, realmente, não importa
desde que eu ...
Gato – Então, não importa que
caminho tomar(MENDES *et al.*, 2016, p. 2)

Entre os fatores informados por Super (1990), pode-se destacar, o socioeconômico como um dos mais importantes, pois suas influências se mostram antes, durante e depois da escolha. Antes, no sentido destacado por Balbinotti (2003), especialmente na aquisição de capital social que acontece desde a infância; durante, nos remete à sua manutenção financeira, como: mensalidade – no caso de IES particular, transporte, alimentação, moradia- quando a graduação implica em mudança de domicílio, materiais de estudo, fotocópias, entre outros e; depois na perspectiva de sucesso no mercado de trabalho.

Na mesma ordem, as tecnologias, e a rapidez com que elas se remodelam, também contribuem para complexidade da escolha. Só que, neste caso, sua contribuição apresenta-se de duas formas: através da diversidade de opções disponíveis ao ingressante e, na outra ponta, sua volatilidade. Pois a possibilidade

⁹ Trecho do livro original de *Alice’s Adventures in Wonderland* de Lewis Carroll, London: Macmillan and Co., 1865, p. 82. Tradução: Mendes *et al.*, 2016. Em: Escopo de projeto não definido: erro de gestão Sobre a lição de Alice no País das Maravilhas. Revista Espaço Acadêmico, v. 15, n. 178, p. 1–7, 2016.

de novas carreiras surgirem e, em um curto espaço de tempo, tornarem-se obsoletas, é uma realidade cada vez mais presente no mundo globalizado.

...a temática da carreira profissional tem sido amplamente abordada nos últimos anos, pois novos cargos e novas oportunidades de trabalho começam a surgir em um ritmo bastante acelerado, acompanhados das questões da globalização e dos avanços tecnológicos. Isso faz planejar e repensar as formações profissionais e ocupacionais, bem como as carreiras, de acordo as necessidades do mercado de trabalho articuladas às preferências pessoais (VIEIRA; VERAS, 2017, p. 2).

Por conseguinte, o ambiente em que o futuro graduando está inserido no momento da escolha, seja ele: emocional, familiar, escolar, comunitário, social, mercadológico, político e econômico, também exerce influência sobre sua decisão (SANTOS *et al.*, 2015).

Após o ingresso, no decorrer de sua trajetória acadêmica, o discente se depara com realidades, até então ocultas ou não percebidas anteriormente, que acabam influenciando positiva ou negativamente para continuidade ou não do curso. Neste contexto, Bomtempo *et al.*, (2012) e Veroneze (2017, p. 18), os classificam em dois grupos: os vocacionados, “o qual, pode dizer que estão mais satisfeitos e identificado com o curso” e o “outro chamado de indecisos, o qual possui um grau menor de identificação e satisfação com o mesmo”. Onde o segundo grupo tende a ter “alto índice de evasão universitário” (VIEIRA; VERAS, 2017, p. 3).

4.4.4.2 Adaptação à Vida Acadêmica

No que tange à adaptação do aluno a essa nova fase estudantil, inicia-se esta temática, propositalmente abordando o chamado “Trote”. Pois, Segundo Akerman *et al.*, (2012), é a forma mais comum de se ter os primeiros contatos com o mundo universitário. Este tipo de recepção passou a ser bastante criticada pelas instituições, mídia e por muitos educadores, tornando-se uma das maiores preocupações, principalmente, dos familiares, devido à forma como a mesma é empregada. A prática de violência e humilhações é comum aos novos ingressantes, chegando a provocar sérios danos físicos, psicológicos e, em alguns casos, até a morte.

O “Trote”, originalmente, não é uma ação institucionalizada, pois é feito entre alunos, dos veteranos para os novos, sem qualquer participação ou incentivo

por parte das IES. No entanto, este evento ocorre, em sua maioria, dentro das instalações acadêmicas, o que acaba exigindo ações administrativas, como a que ocorreu na UFMG:

A diretoria da faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais abriu processo administrativo disciplinar contra 198 estudantes, cujos nomes passam a constar em investigação sobre um trote ocorrido em 15 março deste ano. Fotos que circularam na internet denunciaram menção ao racismo e ao nazismo durante a recepção de calouros. Uma portaria recente, de 3 de julho, determina a criação de uma comissão, que terá 60 dias para concluir a apuração e publicar um relatório (CRISTINI, 2018, p. 1).

Por isso, várias instituições proibiram essa prática, substituindo-a por ações educativas e mais receptivas aos seus novos integrantes.

Estudantes da Universidade Federal da Grande Dourados são orientados todos os anos a não realizar trote com os calouros. Para recepcionar os novos acadêmicos, a instituição realiza atividades culturais. É assim que a UFGD quer receber todos e todas: com ações de integração, que valorizem e respeitem cada indivíduo que vem compor a comunidade acadêmica (UFGD, ASCOM, 2018, p. 3).

De uma forma geral, o início da trajetória acadêmica já é marcado por mudanças acentuadas em relação ao ensino médio, podendo constituir-se de dificuldades do aluno em adaptar-se à nova realidade. Logo, a importância de uma rede de apoio e acompanhamento faz-se necessária ao seu acolhimento dentro do ambiente universitário (OLIVEIRA; DIAS, 2014).

Teixeira *et al.*, (2008) enfatizam que essas mudanças referem-se às novas relações interpessoais com pessoas fora do seu convívio, adaptação ao ambiente com regras e procedimentos inéditos ainda não absorvidos, inclusive localização espacial de unidades que fazem parte do seu portfólio de necessidades.

Por outro lado, ocorre também o rompimento de uma rotina construída anteriormente à sua passagem para universidade, especialmente no que se refere à liberdade e a autonomia a ser adquirida pela perda da relação diária com os familiares e amigos. Este evento torna as mudanças mais acentuadas quando o ingresso na graduação se traduz em mudança de domicílio. Morar só e não ter o auxílio e a companhia da família outrora disponível torna-se extremamente impactante. Especialmente em relação ao cumprimento de horários e a execução de tarefas acadêmicas e da própria manutenção do no ambiente domiciliar, o que exige

do indivíduo maiores responsabilidades por si próprio (TEIXEIRA *et al.*, 2008; OLIVEIRA; DIAS, 2014; MOURA; FACCI, 2016).

Para Moura e Facci (2016), trata-se de uma importante etapa de transição para a vida adulta, tendo como resultado a maturidade. Sendo que, cada indivíduo se desenvolverá de forma diferenciada, dependendo muito da qualidade das relações construídas ao longo desse processo.

Neste sentido, Lima *et al.*, (2014, p. 2-3, grifo nosso) esclarecem sobre os benefícios de uma adaptação bem sucedida, sendo que este processo terá reflexos no desenvolvimento do indivíduo durante a vida acadêmica e profissional. Por isso, afirmam que "é papel das IES implementar programas de atenção especial a alunos recém-chegados, de forma a favorecer a adaptação acadêmica e minimizar os impactos negativos desta transição, podendo inclusive reduzir a **evasão e retenção escolar**".

4.4.4.3 Curso Trampolim

Segundo Santos *et al.*, (2017, p. 2), um dos principais objetivos do Enem era de corrigir e evitar "irregularidade na forma de seleção e admissão de alunos no ensino superior" e, conseqüentemente, garantir maior democratização. Instituído a partir de 1998, respeitando a autonomia universitária, apresentou-se como alternativa ao vestibular e a outros tipos de processos seletivos. O princípio da economicidade também assegurou sua aceitabilidade, considerando que seu financiamento e execução são de responsabilidade do governo Federal, sendo aderido gradativamente por várias instituições, abarcando, atualmente, cerca de 500 universidades (MEC, 2018).

A partir da nota obtida no Enem, o candidato inscreve-se no cadastro do Sistema de Seleção Unificada – SISU, para candidatar-se ao curso pretendido. Neste caso, o aluno poderá optar por mais de um curso, classificando-os em primeira e segunda opção que, dependendo da "nota de corte¹⁰", poderá pleitear ou não a vaga preferencial. Esclarecesse que esta nota não garante a entrada do

¹⁰A nota de corte é a nota mínima necessária para conseguir a aprovação em um processo seletivo. A nota de corte do Sisu mostra como está a procura por determinada vaga e qual a possibilidade do candidato ser classificado com seu desempenho no Enem.

aluno, apenas serve de balizamento eliminatório, sendo a fase classificatória que irá definir a posição ocupada em relação à quantidade de vagas disponíveis.

Estes mecanismos de seleção dinamizaram a forma de entrada na graduação. Neste sentido, observa-se um fenômeno que surgiu justamente por este modelo seletivo, onde o aluno que não obteve a nota necessária para entrada no curso pretendido, geralmente muito concorrido, acaba entrando na segunda opção, mas continua sua preparação até conseguir a pontuação necessária para cursar a graduação de sua preferência, abandonando posteriormente o curso anteriormente ocupado, denominado, por Souza (2014, p. 61) e Vieira *et al.*, (2017, p. 5) como “curso trampolim”.

Este tipo de evasão, se assim podemos considerar, está relacionado ao tópico “4.1 – Definição de Evasão”, onde ocorre nas duas primeiras modalidades, ou seja, especialmente do curso e, em alguns casos, da instituição, mas permanece no sistema superior de ensino. Por isso, é menos danosa, mas não deixa de ser um problema.

4.4.4.4 Modelo Universitário Brasileiro

Teixeira (1968, p. 21) esclarece que a Europa dos séculos XI e XII, foi o berço da Universidade, classificando-a como uma instituição “realmente medieval”. Neste período, as forças hegemônicas estavam concentradas em duas grandes instituições: a Igreja Católica e o Império Romano-Germânico, que detinham o poder e o controle sobre a sociedade através do estabelecimento de regras e princípios a serem seguidos e obedecidos por todos (JANOTTI, 1992).

Segundo Veras e Macedo (2015), seu surgimento teve origem no declínio das chamadas escolas catedrais, que eram controladas unicamente pela igreja. No entanto, Charle e Verger (1996) acrescentam outros fatores como expansão ocidental, necessidade mercadológica, crescimento das cidades e a própria demanda por esses serviços, antes exclusivos ao controle papal.

Neste contexto é importante observar que o próprio surgimento da Universidade está atrelado às mudanças políticas, sociais e econômicas, de forma a abarcar esses novos desafios relativos à conjuntura da época.

Portanto, o modelo Universitário europeu influenciou grande parte dessas instituições pelo mundo. No Brasil, Veras; Macedo (2015, p. 2) destacam o “modelo

francês napoleônico” como nosso grande inspirador. Porém, Paula (2002) acrescenta que, além da influência francesa, especificamente sobre a UFRJ (1920), houve também a adoção do modelo alemão pela USP (1934), através da Revolução Constitucionalista de 1932. Sendo ambos remodelados, posteriormente, pelo modelo norte-americano, depois do golpe de 1964, destacando-se, em especial, mecanismos de racionalização como princípio básico das reformas.

Assim, a concepção norte-americana, com seu conteúdo pragmático e utilitário, se faz presente nas instituições de ensino superior brasileiras, inclusive na USP e na UFRJ, tornando-se hegemônica sobre as concepções alemã e francesa, que influenciaram tão marcantemente estas universidades quando das suas fundações (PAULA, 2002, p. 14).

Teixeira (2013) explica que o nosso sistema de ensino superior, na verdade, permaneceu com os traços de sua origem, sofrendo as modificações, norte-americanas, por intermédio do regime militar e, acrescenta as reformas ocorridas na década de 1990, em especial, a exploração da educação superior pelo mercado. Dessa forma:

Vivemos um período de quase total desregulamentação da educação superior e abertura de mercado ao setor privado de ensino. Com isso, a universidade brasileira terminou dominada por um poderoso viés profissionalizante, com uma concepção curricular simplista, fragmentadora e distanciada dos saberes e das práticas de transformação da sociedade (SANTOS, BOAVENTURA, 2008, p.7 *apud* TEIXEIRA, 2013, p. 2).

Atualmente a discussão se apresenta justamente sobre os “retalhos” onde estão estabelecidos nossos princípios educacionais que, apesar de terem sofrido alterações, com certa frequência, sendo a última há um pouco mais de 30 anos, não apresentam respostas aos novos desafios sociais, políticos e econômicos, por não absorverem importantes elementos de seus “influenciadores”, como sistema de ciclos adotado pelos norte-americanos desde 1910 e, não acompanharam as reformas ocorridas no sistema de ensino unificado europeu, ocorrido em 1999, através do processo de Bolonha. Dessa forma, nossa educação superior “funda-se sobre uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 150).

A rigidez imposta pelo modelo brasileiro ao estudante universitário vai de encontro com a dinâmica que os novos tempos exigem. Neste sentido, considerando

a autonomia universitária, algumas instituições vêm implementando modelos mais flexíveis, buscando adequar-se a esses novos desafios, como é o caso da evasão e retenção acadêmica.

Os bacharelados interdisciplinares da UFJF compõem o Plano de Expansão e Reestruturação da instituição, concebidos a partir de um projeto de expansão da mobilidade estudantil interna à universidade; **diminuição dos índices de retenção e evasão**; concessão de maior liberdade ao estudante, a fim de que construa o seu próprio caminho de formação acadêmica; diversificação das modalidades de cursos de graduação; renovação das práticas pedagógicas, por meio de metodologias atualizadas e implementação de novas tecnologias (CIRIBELLI, 2015, p. 45, grifo nosso).

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O tema aqui proposto busca discutir o Jubilamento como produto final da Retenção e Evasão acadêmica, definidos por Souza (2014); Santos (2013); Baggi e Lopes (2010); Freitas (2009); Pereira (2003, apud Mendonça, 2009); Almeida e Veloso (2002) como “fenômeno complexo”. Neste sentido, a pesquisa necessita de uma abordagem interdisciplinar. Aspectos ligados às Ciências Sociais (temáticas sociológicas, societárias), à Ciência Política (estado, democracias, poder, etc.), à Antropologia (comportamentos de grupos, hábitos culturais, etc.), à História (processos de desenvolvimentos humanos), à Administração e Planejamento (gestão), à Contabilidade (contabilidade pública), à Filosofia (padrões éticos), entre outras disciplinas são fundamentais na cognição do fenômeno em estudo.

Frigotto (1995, p. 29-30) afirma que “a necessidade do trabalho interdisciplinar na produção do conhecimento não é prerrogativa apenas das ciências sociais”, mas que nessas, “mostra-se mais crucial, já que o alcance de uma maior objetividade (sempre relativa, porque histórica) somente se atinge” segundo o autor “pelo intercâmbio crítico intersubjetivo dos sujeitos que investigam um determinado objeto ou problemática”.

Como forma de melhor posicionar a questão; de orientar a busca de explicações na trajetória histórica do fenômeno em estudo, apresenta-se a percepção de Frigotto (1995) sobre a carência de abordagens distintas relativa a questão da interdisciplinaridade. Enfatiza o autor:

Trata-se de apreender a interdisciplinaridade como uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado). A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é, sobretudo uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico. (FRIGOTTO, 1995 p. 26).

No mesmo sentido, percebe-se em Fazenda (1995), pouca atenção ao tema.

Diz a autora:

O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960 (causa ou consequência, não é o caso de aqui se discutir o lado mais importante da questão, acreditamos que ambos), época em que se insurgem os movimentos

estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola. (1995, p. 18)

Introduzindo uma metodologia de trabalho científico – como é o interdisciplinar – é possível melhorar a eficácia das pesquisas, aproximá-las a problemas concretos, mas não é possível, por outro lado, modificar radicalmente o lugar da ciência em relação com o poder, seu lugar político: isto seria pedir da interdisciplina o que ela não pode dar por si mesma.

5.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA – QUANTO À/O (S)

5.1.1 Natureza

Partindo do princípio de que os resultados dessa pesquisa poderão ter sua aplicabilidade imediata no desenvolvimento de políticas públicas de combate à Evasão e a Retenção, em especial na Universidade Federal do Amapá, e ainda, o desenvolvimento de processos e controles novos ou aprimoramento dos já existentes, sua natureza nos remete à pesquisa aplicada (RAMALHO; MARQUES, 2009).

Este entendimento é corroborado por Lopes (2015, p. 5), quando afirma que, em sua essência, as pesquisas aplicadas “não possuem caráter inovador”, pois partem de estudos já existentes, onde os fenômenos já foram investigados em maior ou menor grau. Nesta direção, Silhessarenko (2016, p. 46), admite que “praticamente não existem no ensino superior brasileiro estudos e políticas específicos de combate à evasão”, o que reforça ainda mais a importância sobre o estudo do tema, contribuindo, também, para o seu Estado da Arte. Ressalta-se que, este e outros autores, admitem essa realidade com base no vasto material disponível sobre o tema em países europeus e Estados Unidos, ao compará-los com o Brasil.

5.1.2 Objetivos

Para delimitação metodológica no que tange aos objetivos da pesquisa, faz-se necessário uma análise cronológica e dimensional das etapas já percorridas. Pois cada uma possui características próprias que definirão o mecanismo metodológico mais adequado. Apesar da interdependência das fases entre si,

entende-se que sua eficácia depende distintamente da forma como elas foram exploradas (RODRIGUES; PERES, 2008).

Partindo deste princípio, para melhor compreensão do tema, delimitação do objeto, objetivos gerais e específicos entre outros, foi necessário efetuar um levantamento prévio sobre as fontes bibliográficas, documentais e *sites* disponíveis. Para organização do material catalogado, utilizou-se o programa *Mendeley*, no formato *web* e *Desktop*, como importante ferramenta capaz compartilhar e gerenciar esses materiais de pesquisa, compatível com a maioria dos sistemas operacionais disponíveis. Nesta fase, Rodrigues (2006, p. 90) aponta para utilização de Pesquisa Exploratória, onde “alguns autores a veem como um estudo inicial para a realização de outro tipo de pesquisa”.

Superada esta fase e, com base no material coletado, foi possível entender mais sobre a Retenção e a Evasão acadêmica através desses pressupostos teóricos. Neste sentido, categorizaram-se os “pontos chaves” como: a definição de Evasão e Retenção; seus custos; causas; desafios; cenário nacional e internacional perspectivas e formas de enfrentamento. Assim, entende-se que “Após a primeira aproximação (pesquisa exploratória), o interesse é descrever um fato ou fenômeno. Por isso a pesquisa descritiva é um levantamento das características conhecidas, componentes do fato/fenômeno/problema” (SANTOS, 2007, p. 26).

Ainda sobre a pesquisa descritiva, Gil (2002) destaca que:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados por este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. (GIL, 2002, p. 42)

Nesta concepção, faz-se oportuno destacar, novamente, o caráter cronológico e dimensional da metodologia de pesquisa. Pois, no primeiro contexto, a pesquisa descritiva foi capaz de fornecer múltiplas informações sobre o estudo, especialmente de forma ampla e generalista. Contudo, considerando a multifuncionalidade desta, seguindo o entendimento do mesmo autor, posteriormente foram utilizados questionários, aplicados aos alunos, como forma de melhor entender a Evasão e a Retenção em sua dimensão local.

Explicar as causas e os fatores que levam à retenção e a evasão tomando por base os alunos jubilados na Unifap é o objetivo principal desta pesquisa, pois, compreender esta realidade se faz preliminar a qualquer medida de combate e/ou prevenção a estes fenômenos. Por isso, Ramalho e Marques (2009, p. 9), classificam a pesquisa explicativa como a “mais complexa”, pois “aprofunda o conhecimento da realidade porque explica razão, o porquê das coisas” (GIL, 2010, p. 28).

5.1.3 Abordagem

O portfólio bibliográfico que contribuiu para fundamentação deste estudo, desde os acervos mais antigos até os mais atuais, aponta para Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, criada em 1996, como o primeiro trabalho sistematizado e abrangente sobre o tema. Neste sentido, tomou-se como base suas propostas, em alinhamento, também, aos autores estudados.

Destaca-se que o trabalho formulado pela comissão, apesar de abrangente, desenvolveu-se através de abordagens “essencialmente quantitativas” (COMISSÃO ESPECIAL, 1996, p. 14).

Para Raupp e Beuren (2006),

A abordagem quantitativa caracteriza-se pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados. Esse procedimento não é tão profundo na busca do conhecimento da realidade dos fenômenos, uma vez que se preocupa com o comportamento geral dos acontecimentos. (RAUPP; BEUREN, 2006, p. 92).

No mesmo sentido, Fonseca (2002), destaca que:

Substancia-se nas ideias de Copérnico, Kepler, Galileu, Newton, Bacon e Descartes. Construído com base no modelo das ciências naturais, o paradigma da modernidade apresenta uma e só uma forma de conhecimento verdadeiro e uma racionalidade experimental, quantitativa e neutra. (FONSECA, 2002, p. 11).

De fato, algumas características apontadas pelos autores, como: a superficialidade a racionalidade experimental e, especialmente, a neutralidade, justifica-se, em primeiro momento, pela opção da abordagem quantitativa. Pois dada a dimensão e a heterogeneidade das IFES brasileiras, “a Comissão preocupou-se

em estabelecer a orientação metodológica que lhe pareceu a mais adequada à abrangência do universo e à diversidade de casos que iria encontrar” (COMISSÃO, 1996, p. 16).

Apesar das limitações, Adachi (2009, p. 23) utilizou “uma rigorosa abordagem quantitativa com a definição de uma metodologia adequada e única para determinar os índices de retenção, diplomação e evasão dos cursos”.

Portanto, evidencia-se que a base para o estudo aqui proposto deve partir, inicialmente, de uma abordagem quantitativa. No entanto, considerando a complexidade do tema,

Os números surgem tão somente como indicadores de problemas cuja compreensão exige constatações e análises de natureza qualitativa. Na verdade, o desempenho acadêmico é processo influenciado por um conjunto de fatores inter-relacionados e muitas vezes multiplicativos. Somente buscando compreender esse processo em sua complexa dimensão é que as universidades adquirirão condições de agir consistentemente com objetivo de minorar os problemas a ele afeitos (COMISSÃO, 1996, p. 31).

Silveira e Córdova (2009) compartilham este entendimento, informando que:

Os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

No relatório emitido pela Comissão Especial (1996, p. 2) é reconhecido seu “caráter preliminar”, bem como a recomendação de estudos complementares para identificação dos elementos causadores da Evasão e da Retenção nas IFES.

Ao sintonizar os entendimentos, constata-se que “tanto a pesquisa quantitativa quanto a pesquisa qualitativa apresentam diferenças com pontos fracos e fortes”, ao contexto aqui desenvolvido (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 34). E ainda, “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 2002, p. 20). Por isso, dada a complexidade da pesquisa, optou-se por uma “interface ‘quanti-quali’” (MARINO, 2012, p. 23).

5.1.4 Procedimentos Técnicos

Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 36) é através da pesquisa que se busca entender a realidade, como forma de subsidiar ações para manutenção, modificação ou para simples compreensão do objeto pesquisado. Alertam também que para o sucesso da investigação, dependendo das “características da pesquisa, poderão ser escolhidas diferentes modalidades de pesquisa, sendo possível aliar o qualitativo ao quantitativo”. Neste caso, utilizou-se os seguintes procedimentos:

5.1.4.1 Estudo de Caso

Para Gil (2007, p. 54), este procedimento metodológico tem características bem definidas, como a delimitação precisa do objeto de estudo, podendo ser “um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social”. Outro traço importante é a profundidade que se atinge, revelando essências intrínsecas ao caso, sem a interferência do pesquisador.

Nesta perspectiva, delimitou-se como estudo de caso o edital 032/2017-DERCA/UNIFAP de perda de vaga, que envolveu 1.226 alunos de 24 cursos, onde será concentrada grande parte das diretrizes da pesquisa, com o intuito de “conhecer em profundidade o como e o porquê” desse evento (GIL, 2007, p. 54). Pois, segundo Doxsey & De Riz (2003, p. 39) um “bom estudo de caso exige a utilização de documentos, da observação e da coleta de informações diretamente com os principais atores envolvidos no problema”.

5.1.4.2 Bibliográfico

Para Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica é condição *sine qua non*, para “qualquer trabalho científico”. Dada sua importância, o autor destaca que existem “pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica”.

Ramalho e Marques (2009, p. 13) informam que é por intermédio da pesquisa bibliográfica que se estabelece a “fundamentação teórica sobre o assunto”. Diferentemente da pesquisa documental, esse tipo de material já passou por tratamento, podendo ser disponibilizado por “meios escritos e eletrônicos, como

livros, artigos científicos, revistas, páginas de web sites, periódicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses e material cartográficos” (FONSECA, 2002, p. 32; GIL, 2008).

Gil & Fonseca (2002; 2008), alertam para possíveis incoerências e estabelecem as mesmas etapas a serem seguidas na pesquisa documental.

5.1.4.3 Documental

Para Fonseca (2002, p. 32), Gil (2008) e Ramalho; Marques (2009, p. 14), a pesquisa documental se “assemelha à pesquisa bibliográfica”, “não sendo fácil por vezes distingui-las”, sendo mais diversificada que esta e, “sem tratamento analítico”, como: “tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.”.

A inclusão da pesquisa documental se fez pertinente por identificar, entre outras informações, quais as normativas que norteiam o jubramento acadêmico na instituição, considerando a autonomia institucional. O assentamento individual dos alunos jubilados também foi uma importante fonte de conhecimento. Por isso, este tipo de pesquisa é imprescindível à elucidação dos fatos, corroborando com o estudo de caso.

No desenvolvimento da pesquisa documental observou-se que, o edital 032/2017-DERCA/UNIFAP baseou-se, normativamente, na resolução 25/2017-Consu, que disciplina “a perda de vínculo nos cursos de graduação da Unifap” (UNIFAP, 2017, p. 1). Estes documentos estão disponíveis na página institucional. Destaca-se que, o próprio edital forneceu inúmeras informações importantes. Posteriormente, foi solicitado ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico - DERCA, através do memorando eletrônico 13/2019 – DEPLAN, em 28/01/2019, acesso integral ao processo, inclusive os recursos impetrados pelos alunos. Em 12/02/2019, o referido memorando teve seu deferimento concedido.

No que tange a ficha individual dos alunos relacionados a perder a vaga, foi extraído, via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), relatório geral dos alunos por curso. Em seguida, esses dados foram tabulados através de planilhas do Microsoft Excel 2013. Após a tabulação, foi possível filtrar apenas os discentes constantes no edital. Este filtro forneceu dados importantes,

como: ano e forma de ingresso, situação atual, local e data de nascimento, telefone e e-mail.

5.1.4.4 Levantamento (Survey)

Silveira e Córdova (2009, p. 38-39) afirmam que “este tipo de pesquisa é utilizado em estudos exploratórios e descritivos”, onde “o respondente não é identificável, portanto o sigilo é garantido”, consistindo na abordagem direta aos envolvidos no evento a ser pesquisado e, dependendo da quantidade de componentes, o processo é feito por amostragem.

Refere-se aos estudos interrogando-se, de forma clara e direta, indivíduos dos quais se objetiva saber o comportamento. Exemplos são os censos realizados pelo governo e buscam informações de todos os componentes de um determinado universo pesquisado, através de amostras (SANTOS, 2000, p. 162)

Segundo Ramalho e Marques (2009, p. 16), os “levantamentos podem envolver vários segmentos”, como “socioeconômicos, psicossociais”, entre outros. O tratamento desses dados é feito estatisticamente, de acordo com o propósito do pesquisador, que indicará, na sua conclusão, “às implicações ou necessidades de aprofundamento”.

Dentro deste contexto e, com base nos dados primários dos alunos, obtidos através da pesquisa documental, foi possível a elaboração e envio de questionário semiestruturado, sendo este dividido em três seções: a) Perfil sócio demográfico, questões: de 1 a 13 (SOUZA, 2014, p. 89); b) Ingresso no Curso, questões de 14 a 21 (POLYDORO, 2000, p. 173-174) e; c) Ambiente acadêmico e institucional (SOTERO, 2014, p. 72-76).

A ferramenta utilizada para formulação do questionário foi Formulários Google. Registra-se, aqui, sua limitação no que se refere à quantidade reduzida de destinatários, o que se configurou como um obstáculo a ser superado, considerando que a proposta era atingir os 1.226 alunos relacionados no edital de perda de vaga. Para contornar este óbice, foi gerado link para o formulário e enviado através do e-mail institucional, que possui um limite superior de receptores.

Após o envio, que ocorreu no dia 11/02/2019, muitos alunos retornaram o e-mail para certificarem-se que não se tratava de vírus ou spam. Neste sentido, até

o dia 15/02/2019, 60 discentes haviam respondido ao questionário. Na mesma data, foi reenviado o e-mail com o link, reforçando a importância da pesquisa e o esclarecimento que não se tratava de nenhum tipo de fraude. Foi estabelecido o dia 20/02/2019, como data limite para o preenchimento do mesmo. No dia 21/02/2019, às 13:10, a ferramenta foi configurada para não receber mais respostas, totalizando 73 participantes.

Apesar do caráter anônimo dos participantes da pesquisa, foi anexado ao formulário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, informado ao Comitê de Ética da Unifap, no qual o aluno, após leitura do mesmo, marcaria, no próprio formulário, se aceitaria ou não, participar da pesquisa.

5.1.5 Técnica de Análise de Dados

Considerando a abordagem da pesquisa, no caso quanti-quali, a técnica para análise dos dados atendeu conjuntamente às duas abordagens. Por isso, foram definidas: “a análise estatística dos dados (método quantitativo) e a análise de conteúdo (método qualitativo)” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995, p. 243).

Para Melo (2014, p. 28), “qualquer estudo qualitativo tem caráter quantitativo”, e vice-versa, considerando que, no primeiro caso existe a necessidade de “enumerar e reconhecer diferenças de quantidades”. No mesmo sentido, para análise quantitativa “há a necessidade de descrever e interpretar os dados”.

Diante deste contexto, com base nos documentos disponíveis, especialmente, a ficha individual dos alunos, foram geradas tabelas que, após análise analítica descritiva dos resultados obtidos através de números, médias simples e ponderadas, foi possível estabelecer conexão ou não com os fatores apontados no referencial teórico, como é o caso da relação inversa – Candidato vaga, defendida por Bittar *et al.*, (2008), onde o mesmo estabelece que, quanto menos concorrido for o curso, maior a possibilidade de evasão; e da incidência elevada da evasão nos dois primeiros anos de estudo (ADACHI, 2009). Ressalta-se que, o caminho percorrido para chegar aos resultados, também tomou como base práticas já utilizadas pelos principais autores e instituições. No entanto, considerando as variações encontradas e, buscando maior esclarecimento dos fatos, ocorreram alguns ajustes e adequações. Neste sentido, para se chegar aos índices de evasão dos cursos relacionados no edital de jubileamento, por exemplo, foi

utilizada a “taxa de titulação anual” defendida por Rodrigues (2012, p. 50), onde são considerados apenas os alunos formados, não sendo observados os evadidos. Por isso, houve a necessidade de implementação, levando em conta o status dos alunos adotado pela Unifap: Evadido - “CANCELADO” e “TRANCADO”; Retido - “ATIVO” e Formados - “INTEGRALIZADO”, “CONCLUÍDO” e “FORMANDO”, em turmas de 10 e 8 períodos, considerando o prazo normal de duração, para identificar esta categoria omitida.

Para elaboração do questionário foi utilizado o mesmo procedimento adotado acima, tomando como base SOUZA (2014), para as questões relacionadas ao perfil sóciodemográfico dos alunos; Polydoro (2000), sobre o ingresso dos mesmos e; Sotero (2014), para o ambiente acadêmico. A análise dos resultados, composta por questões abertas e fechadas, além dos autores já destacados na construção do objeto da pesquisa, também foi amparada pelos demais autores que compuseram o referencial bibliográfico. Há que se destacar que a interpretação dos gráficos obtidos contou também com a correlação entre si.

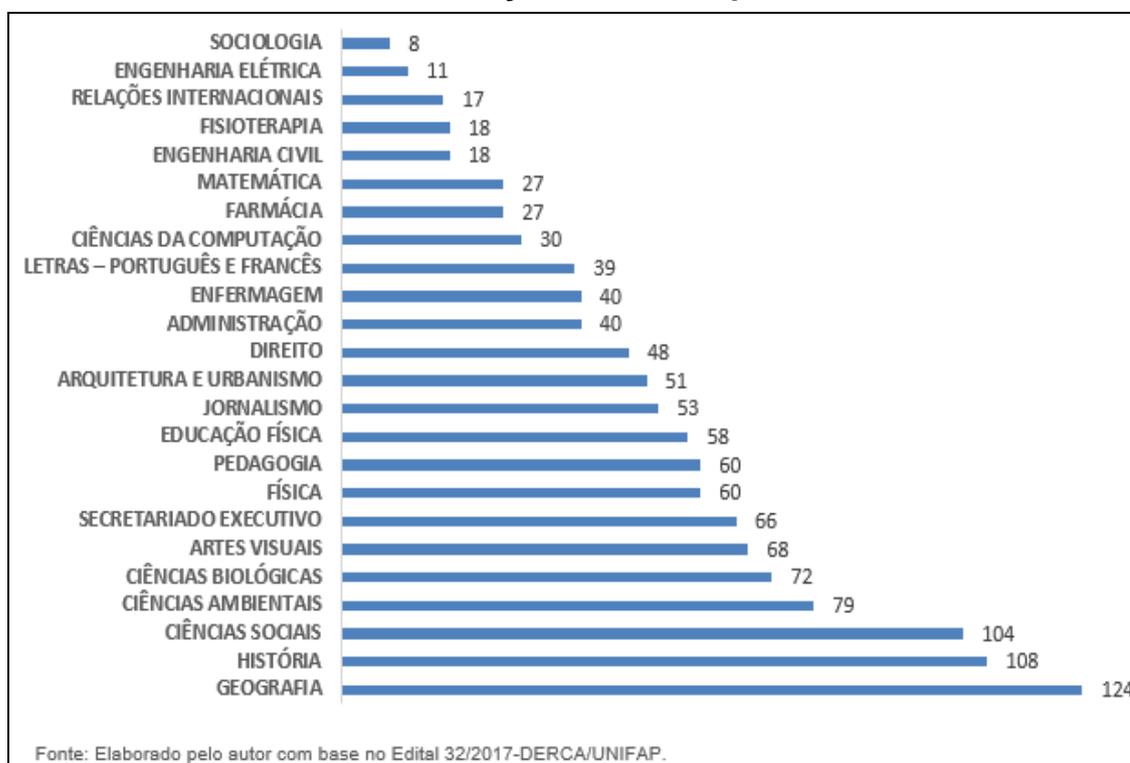
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa foram divididos em dois eixos: o primeiro baseado na relação dos alunos e o segundo nas respostas do questionário.

6.1 LISTA DE ALUNOS

Através da lista de alunos foi possível identificar quais cursos eles pertenciam, conforme gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 - Relação de Alunos por Curso



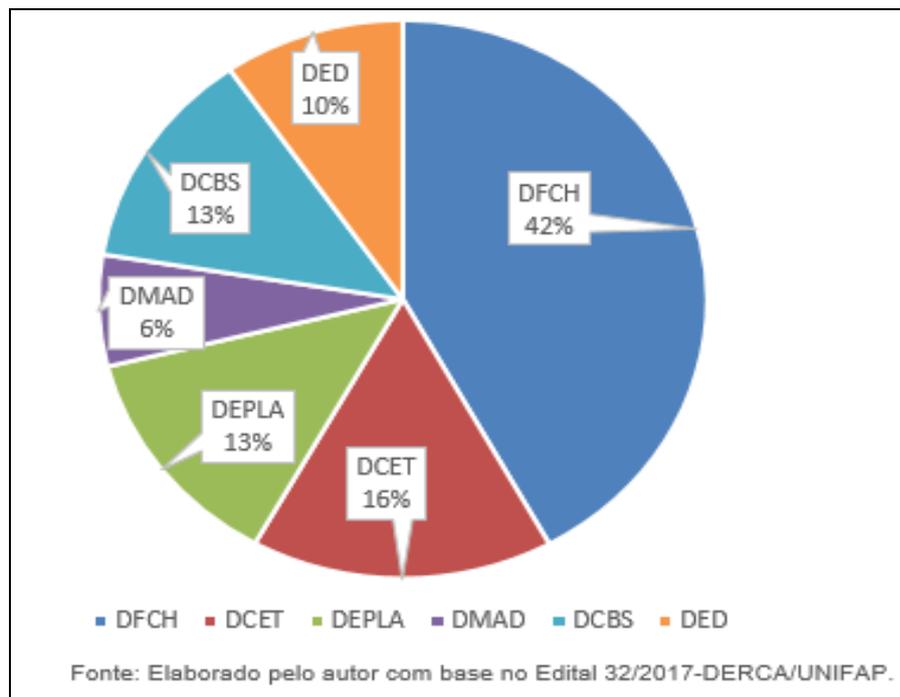
A partir do gráfico acima, foi possível identificar a dispersão dos alunos por curso. Neste caso, observa-se que os cursos de: Geografia, História e Ciências Sociais, encabeçam a relação, com mais de 100 candidatos à perda de vaga. Na outra ponta, temos: Sociologia, Engenharia Elétrica, Relações Internacionais, Fisioterapia e Engenharia Civil.

A comparação da pontuação, oriunda da avaliação do MEC, dos três cursos com os maiores índices de evasão nota-se que todos possuem nota 3. Na

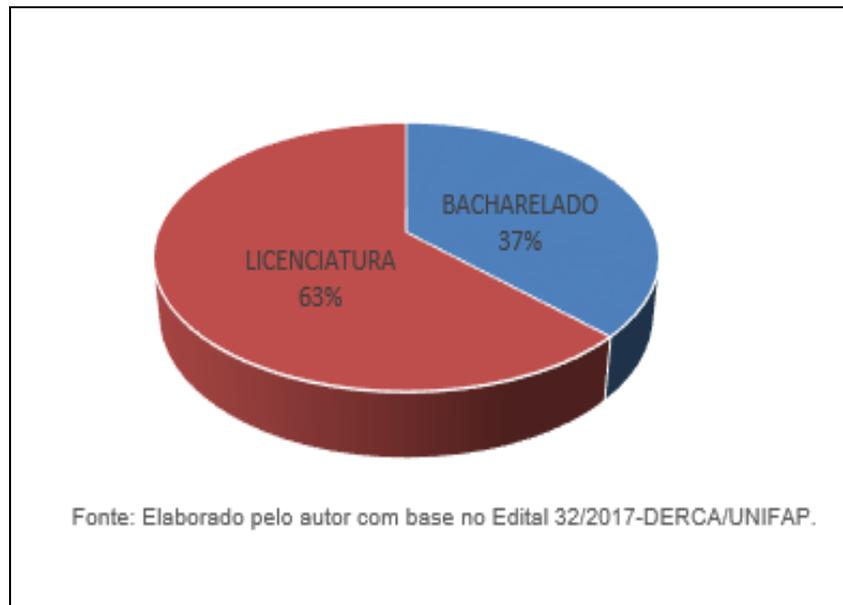
comparação inversa, os cursos com os menores quantitativos, com exceção de Engenharia Elétrica (nota 3), possuem nota 4.

O agrupamento dos cursos em seus respectivos departamentos revela a concentração de jubilados no Departamento de Filosofia e Ciências Humanas - DFCH, composto pelos cursos de: Administração, Ciências Sociais, Direito, Geografia, História, Relações Internacionais, Secretariado Executivo e Sociologia.

Gráfico 2 - Jubilados por Departamento



A divisão dos cursos em matriz curricular, conforme gráfico 3, demonstra uma convergência dos jubilados para as licenciaturas. Neste sentido, conforme abordado no item 4.4.1 – Falta de Recursos, Santos Junior & Real (2017) esclarecem que os alunos inseridos nos cursos de bacharelado possuem melhores condições socioeconômicas, o que influencia, positivamente, em sua permanência. No entanto, alertam sobre a possibilidade prolongamento além do período para integralização.

Gráfico 3 - Jubilados por Matriz Curricular

Na tabela 3, foram relacionados os cinco cursos com os maiores e menores números de jubilados. A quarta coluna traz a quantidade de candidatos por vaga em cada curso. Na coluna seguinte foi extraída a média, considerando o *ranking* das cinco posições em suas extremidades. De uma maneira geral, o resultado revela que existe uma relação inversa entre os cursos menos concorridos e a quantidade de jubilados, isto é, quanto maior a concorrência, menor o número de evadidos e retidos.

Tabela 3 - Comparativo Jubilados Vs Candidato/Vaga

ORDEM	CURSO	ALUNOS	CANDIDATOS	CANDIDATOS(MÉDIA)
1°	GEOGRAFIA	124	4,80	
2°	HISTÓRIA	108	9,10	
3°	CIÊNCIAS SOCIAIS	104	6,50	7,04
4°	CIÊNCIAS AMBIENTAIS	79	7,90	
5°	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	72	6,90	
<hr/>				
20°	ENGENHARIA CIVIL	18	14,70	
21°	FISIOTERAPIA	18	17,30	
22°	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	17	8,70	12,20
23°	ENGENHARIA ELÉTRICA	11	10,00	
24°	SOCIOLOGIA	8	10,30	

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Edital 32/2017-DERCA/UNIFAP e Unifap em números DEINFES/2019.

Nesta direção, Bittar *et al.*, (2008), no tópico 4.4.2 Trabalho e Estudo defendem que os cursos tendem a ser ocupados considerando a disponibilidade do aluno para cursá-lo. Por isso, os mais concorridos e de tempo integral, como os da área da saúde (Fisioterapia – 17,30), engenharias, entre outros, estão menos propícios à Evasão. Como alternativa à falta de tempo, vinculam-se a áreas menos concorridas como: Educação (Geografia – 4,8) e Ciências Sociais.

Para composição da tabela 4, foram relacionados os departamentos e os cursos com maior número de alunos em situação de jubramento, bem como o tempo, em semestre, cursados, com base no ano de ingresso. Neste caso, nota-se que o número de alunos que cursaram apenas um semestre é bem próximo dos que cursaram mais de quatro períodos. Ainda sobre esses alunos, uma revisão mais detalhada sobre o relatório da comissão encarregada pelo processo de perda de vaga, mostrou que uma quantidade significativa desses alunos não teve nenhum rendimento ou nem chegaram a cursar, o que indica evasão. Conforme abordado no tópico 4.4.4.3 - Curso Trampolim, Souza (2014) e Vieira *et al.*, (2017), explicam que este evento pode estar relacionado ao modelo de seleção, onde o aluno pode optar em inscrever-se em mais de um curso, quando poderá escolher conforme sua nota. Os mesmos autores reforçam que, quando o aluno não consegue o curso pretendido, acaba matriculando-se no de segunda opção, mas tende a abandoná-lo tão logo consiga nota suficiente para entrar no curso pretendido. Esse tipo de evasão pode ser enquadrado no tópico 4.1 – Definição de Evasão, ocorrendo nas duas modalidades iniciais: do curso ou da instituição. Apesar do aluno ainda continuar no sistema superior de ensino, este tipo de evasão traz inúmeros transtornos à instituição e a ele próprio.

Seguindo o entendimento de Adachi (2009) e Baggi & Lopes (2011), foram somados os alunos que cursaram até quatro períodos, em comparação com os que ultrapassaram esse intervalo. O resultado mostrou que 59% dos alunos não ultrapassaram os dois anos, o que comprova que "as taxas de evasão são maiores nos dois primeiros anos" (ADACHI, 2009, p. 49).

Tabela 4 - Tempo de Curso

DEPTO.	CURSO	ALUNOS	TEMPO DE CURSO (SEMESTRE)				
			1	2	3	4	>4
DEPLA	ARTES VISUAIS	68	4	9	8	2	47
DMAD	CIÊNCIAS AMBIENTAIS	79	29	9	5	-	36
DCBS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	72	24	12	7	2	27
DCET	FÍSICA	60	32	8	8	2	10
DFCH	GEOGRAFIA	124	42	15	3	6	56
DED	PEDAGOGIA	60	30	7	-	11	12
TOTAL		463	161	60	31	23	188

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Edital 32/2017-DERCA/UNIFAP.

É correto afirmar que o processo de jubramento buscou identificar e romper o vínculo institucional com aluno que paralisou “seus estudos por (04) semestres consecutivos ou 05 (cinco) semestres intercalados” (RESOLUÇÃO Nº 25/2017-CONSU/UNIFAP, 2017). Dessa forma, não há possibilidade de identificar o que é evasão e o que é retenção, pois o aluno não informa se e quando pretende retornar aos estudos. Sabendo da importância dessa identificação, foram selecionados dois cursos por departamento, relacionados no edital de jubramento, seus respectivos períodos e a seleção de uma turma, de cada curso, para análise. No geral, adotou-se a turma de 2013.1 para os cursos com duração de dez períodos e a 2014.1 para os de 8 períodos. Partindo desse entendimento e, considerando o período normal, todos deveriam ter integralizado no ano de 2017. Para identificação dos evadidos, foram selecionados os alunos com *status* “CANCELADO” e “TRANCADO”. O “ATIVO” representa os retidos, considerando que já deveriam ter concluído. E, por fim, os formados: “INTEGRALIZADO”, “CONCLUÍDO” e “FORMANDO”. Faz-se necessário esclarecer certa imprecisão no que se refere aos retidos, tendo em vista que o relatório das turmas foi emitido no início de 2019. Por isso, é provável que algum aluno, neste período, possa ter mudado de “ATIVO”, para outro dentro da faixa dos formados.

Segundo Rodrigues (2012, p. 50) há “duas formas de estimar a evasão”. A primeira seria “evasão anual”, calculada através da diferença do total da turma, os veteranos que renovam a matrícula, os concluintes e os que não voltam a se matricular. Neste caso, foi utilizada a “taxa de titulação anual”, que

É a razão entre o número de estudantes que ingressaram em um determinado curso, ou instituição e o número de concluintes após o período de integralização do curso. Por exemplo: em um curso de Administração se

entraram 100 alunos em 2006 e se formaram 60 em 2009, a taxa de titulação é de 60%. Sendo a evasão resultado da subtração de 100% da taxa de titulação, sua taxa nesse curso é de 40%. É uma evasão total do curso relativa àquela turma de ingressante de 2006 e, é claro, é aproximada porque mede quantidade agregadas (pode não contar quem saiu e foi substituído por um aluno transferido, por exemplo, nem aqueles que foram reprovados e ainda vão se formar nos períodos seguintes (RODRIGUES, 2012, p. 50).

Este método, conforme observado pelo autor, não é preciso, pois não considera os retidos, entre outros. Por isso, buscando melhor aproveitamento dos dados, classificaram-se os alunos entre evadidos, retidos e formados, conforme *status* descrito anteriormente. O que resultou na tabela abaixo:

Tabela 5 - Evasão e Retenção entre os Jubilados

CURSO	PERÍODOS	DEPTO.	TURMA	TOTAL	EVADIDOS	RETIDOS	FORMADOS
ENFERMAGEM	10	DCBS	2013.1	52	23%	37%	40%
FARMÁCIA	10	DCBS	2013.1/2	54	43%	15%	43%
ARQU. E URBANISMO	10	DCET	2013.1	50	14%	46%	40%
FÍSICA	8	DCET	2014.1	62	84%	16%	0%
PEDAGOGIA	8	DED	2014.1	70	36%	21%	43%
JORNALISMO	8	DEPLA	2014.1	57	46%	33%	21%
DIREITO	10	DFCH	2013.1/2	63	29%	8%	63%
GEOGRAFIA	8	DFCH	2014.1	67	54%	40%	6%
SOCIOLOGIA	8	DFCH	2014.1	26	65%	31%	4%
CIÊNCIAS AMBIENTAIS	8	DMAD	2014.1	60	55%	33%	12%
				MÉDIA	45%	28%	27%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pelo Departamento de Controle Acadêmico-DERCA/UNIFAP

Analisando os dados da tabela anterior, é possível identificar o percentual médio dos evadidos – 45%. Este índice é considerado elevado, segundo Santos (2013), comparando-o à taxa média de evasão registrada nos Estados Unidos na década de 20. Para Ramos (1996), o número de formados – 27%, é baixo, se confrontado à média das áreas relativas às Ciências da Saúde, Agrárias e Sociais – 48, 34%. Mas, próxima das Ciências Exatas e da Terra – 27,72%. A taxa de alunos retidos – 28%, é inferior ao resultado encontrado por Ciribelli (2015) – 30%, ao analisar a turma 2012.1 do Bacharelado Interdisciplinar Ciências Exatas da UFJF. No entanto, Ramos (1996, p. 23) informa que as taxas de retenção superiores a 10% “merecem uma análise cuidadosa por parte das instituições”. Ressalta-se que estes resultados foram influenciados pelo curso de Física, que não apresentou nenhum

aluno formado na turma 2014.1, tendo em vista que grande parte dos seus discentes – 84%, evadiram-se do curso – *status* “CANCELADO”. Segundo Mello (2014, p.14), “a baixa qualidade do ensino médio contribui para agravar a situação, sobretudo em disciplinas como Física, Química e Matemática”. Para Ciribelli (2015, p. 41), é papel da instituição reconhecer essa deficiência e promover ações que minimizem “a transição dos estudantes do Ensino Médio aos estudos do Ensino Superior”.

O curso de Sociologia, apesar de ter apresentado o menor número de alunos em situação de jubramento, teve uma taxa de evadidos, segundo critério adotado. É provável que os mesmos ainda estejam dentro do período aceitável pela resolução que disciplina a perda de vaga. Já o curso de Geografia, que lidera a lista de jubilados, apresentou 54% de evadidos na turma que ingressou em 2014.1. Ambos os cursos, exceto o curso de Física, que não formou ninguém na turma analisada, lideram negativamente, com 4% e 6%, respectivamente, a taxa de formados, o que explicita a criticidade que envolve o Departamento de Filosofia e Ciências Humanas – DFCH, que representou 42% dos alunos em situação de jubramento. Há que se destacar, neste departamento, o curso de Direito, como exceção, que liderou a lista de formado com 63% dos ingressantes das turmas 2013.1/2.

A classificação dos cursos, de acordo com sua duração, revela uma grande diferença entre os mesmos, especificamente nas taxas de evadidos e formados, o que remete ao entendimento que o tempo de curso tem pouca ou nenhuma influência sobre a evasão. Para Adachi (2009), essa disparidade é justificada pelo fato de esses cursos serem os mais concorridos e considerados “elitistas”, o que exige candidatos mais bem preparados e com maior poder aquisitivo. Já Rodrigues (2012, p. 55) afirma que, “provavelmente por ser um curso integral”, exige do aluno mais tempo de dedicação para cursá-los, além dos custos elevados de sua manutenção.

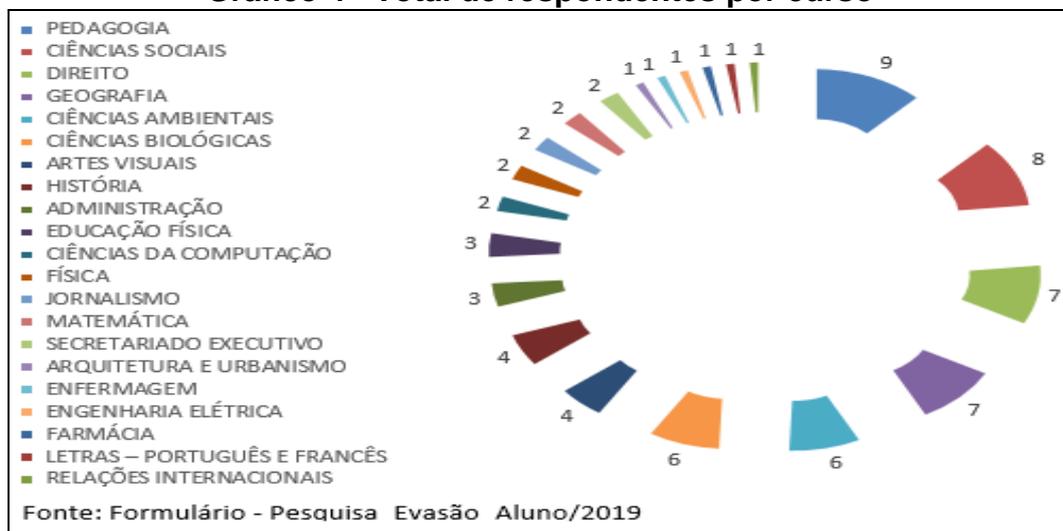
Tabela 6 - Evasão e Retenção por período de curso

CURSO	PERÍODOS	DEPTO.	TURMA	TOTAL	EVADIDOS	RETIDOS	FORMADOS
ENFERMAGEM	10	DCBS	2013.1	52	23%	37%	40%
FARMÁCIA	10	DCBS	2013.1/2	54	43%	15%	43%
ARQU. E URBANISMO	10	DCET	2013.1	50	14%	46%	40%
DIREITO	10	DFCH	2013.1/2	63	29%	8%	63%
				MÉDIA	27%	26%	47%
FÍSICA	8	DCET	2014.1	62	84%	16%	0%
PEDAGOGIA	8	DED	2014.1	70	36%	21%	43%
JORNALISMO	8	DEPLA	2014.1	57	46%	33%	21%
GEOGRAFIA	8	DFCH	2014.1	67	54%	40%	6%
SOCIOLOGIA	8	DFCH	2014.1	26	65%	31%	4%
CIÊNCIAS AMBIENTAIS	8	DMAD	2014.1	60	55%	33%	12%
				MÉDIA	57%	29%	14%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pelo Departamento de Controle Acadêmico-DERCA/UNIFAP

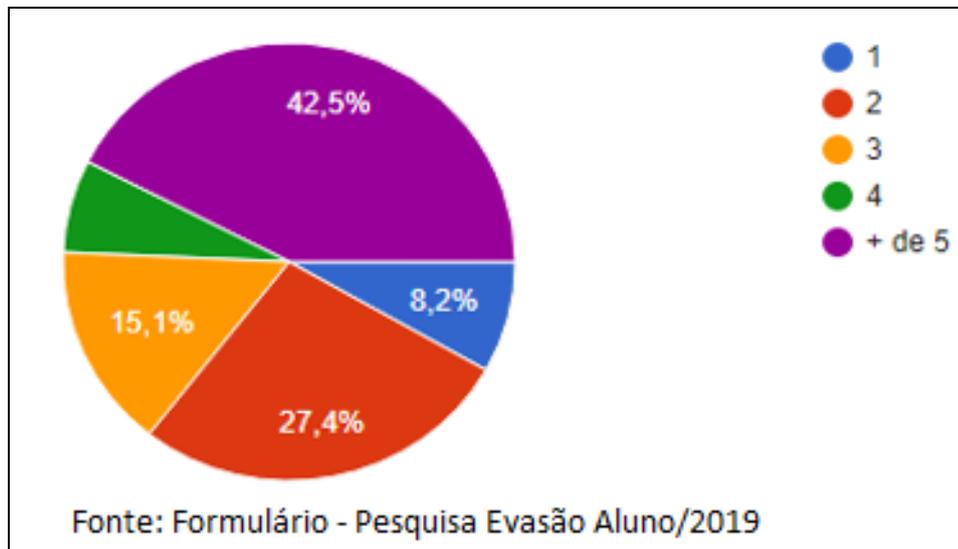
6.2 QUESTIONÁRIO

O gráfico a seguir representa, na ordem decrescente, o número de respondentes ao questionário por curso. Destaca-se que, do total, aproximadamente 6% dos alunos em situação de jubramento concordaram em participar da pesquisa. Em relação aos cursos, não houve participação dos alunos de: Engenharia Civil, Fisioterapia e Sociologia. Este fato pode estar associado ao baixo número de seus respectivos alunos, incluídos no edital.

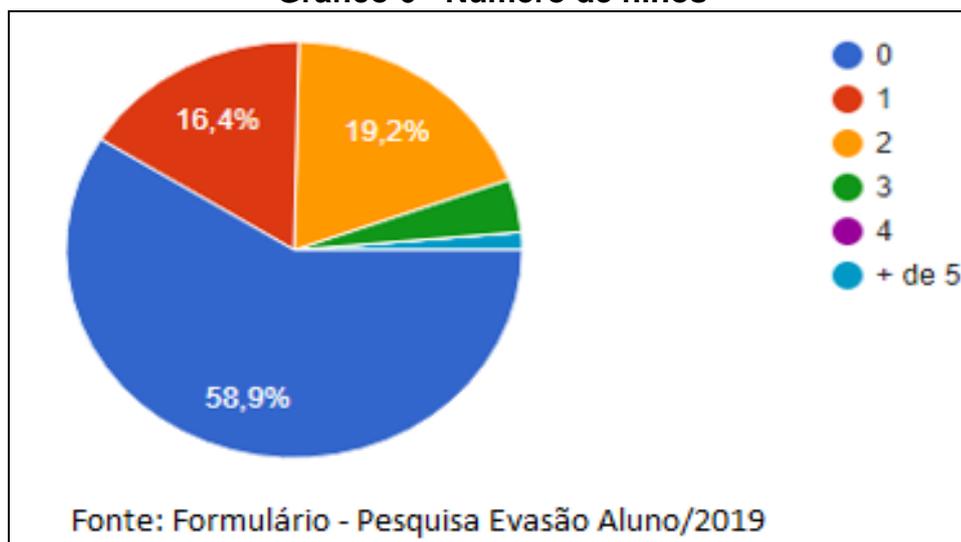
Gráfico 4 - Total de respondentes por curso

A representatividade do contingente familiar dos alunos através do número de irmãos, está demonstrada no gráfico 5. Nesse sentido, observa-se que mais de 42% dos alunos vêm de famílias numerosas, com até cinco irmãos ou mais. Esta realidade se torna mais evidente quando somamos os grupos com três, quatro e cinco irmãos, que totaliza mais de 64%, considerando que a média nacional é de 1,77 filhos (IBGE, 2018). Para Maria (2013), situação como esta tem influência direta na vida escolar. Pois, na maioria das vezes, fica sob responsabilidade dos irmãos mais velhos cuidarem dos irmãos mais novos, das atividades domésticas, além do ingresso prematuro no mercado de trabalho, de forma a contribuir para o sustento da família.

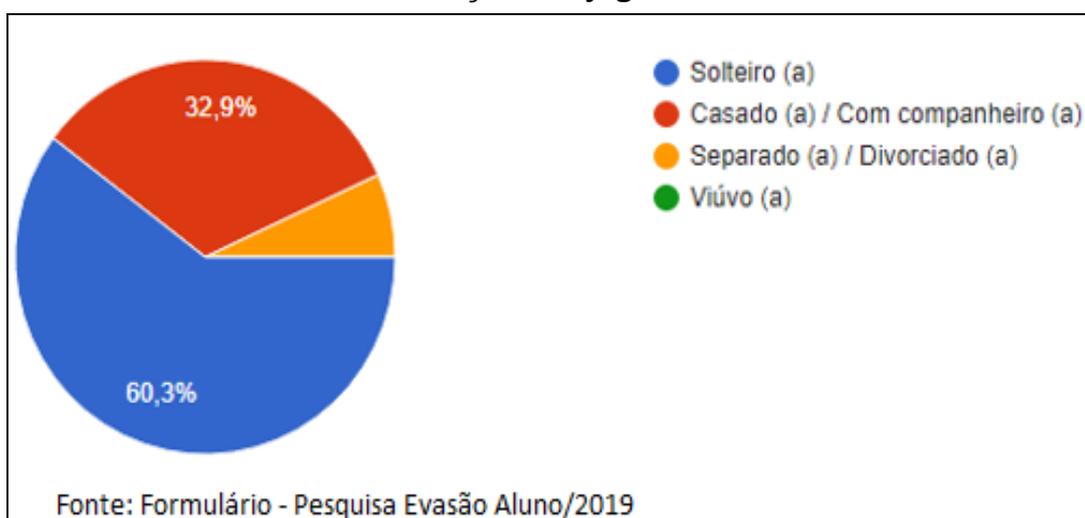
Gráfico 5 - Número de irmãos, incluindo o participante



Em relação ao número de filhos, quase 60% responderam não possuir. Neste caso, as experiências vividas por estes indivíduos, bem como as dificuldades enfrentadas, típicas de famílias numerosas, podem ter influenciado na opção de não ter filhos, ou seu adiamento para um momento mais favorável (WELLER; SILVEIRA, 2008).

Gráfico 6 - Número de filhos

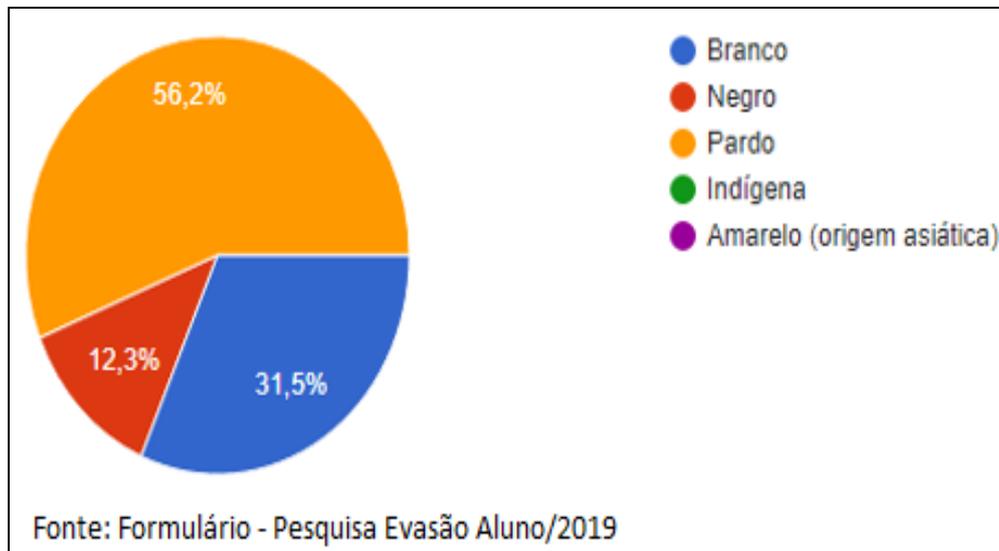
Na mesma tendência da opção de não ter filhos (Gráfico 6), os números abaixo, coincidentemente, apontam que mais de 60% consideram-se solteiros. Para Gaioso (2005 apud Sotero, 2014, p. 27), tanto a situação conjugal – “casamento”, quanto o “nascimento de filho”, potencializam as possibilidades de retenção e evasão acadêmica, considerando que o período gestacional, gastos e as próprias responsabilidades domésticas, dificultam o desenvolvimento das atividades estudantis, tanto para o homem quanto para mulher. Recaindo sobre esta os maiores impedimentos.

Gráfico 7 - Situação conjugal dos Jubilados

No que se refere à etnia, 68,50% se declarou negro ou pardo. Para Branco *et al.*, (2016, p. 6), foi esse grupo que passou a acessar o ensino superior

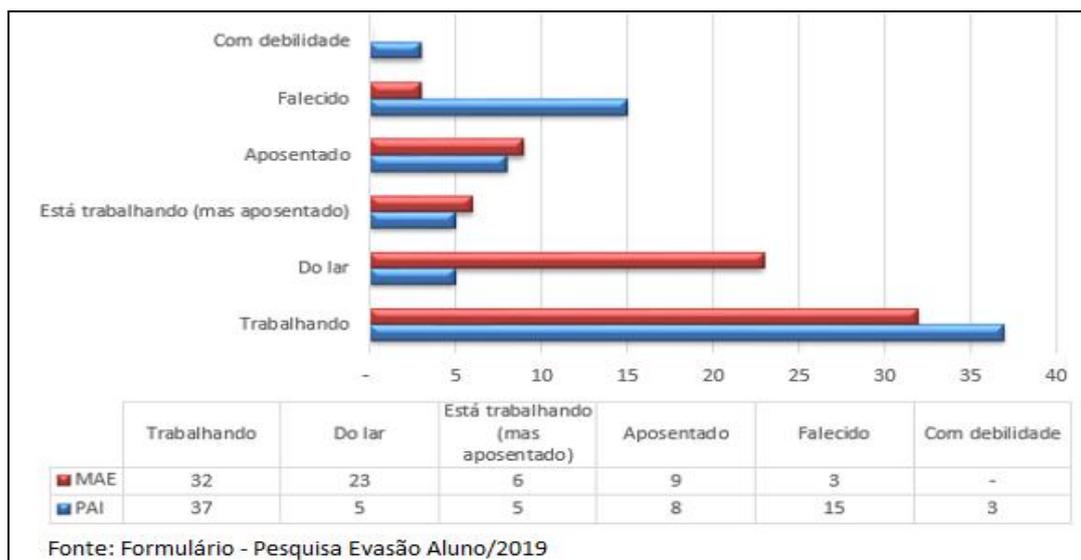
através das políticas de inclusão, mas alertam sobre as políticas de permanência desses alunos, pois “a presença das camadas populares no ensino superior não oculta as reais diferenças sociais entre os estudantes”.

Gráfico 8 - Etnia dos Jubilados



Em relação à situação dos genitores, o gráfico abaixo mostra que, no geral, ambos desempenham alguma atividade profissional, mas também apresenta uma parcela das mães exercendo atividades exclusivamente domésticas.

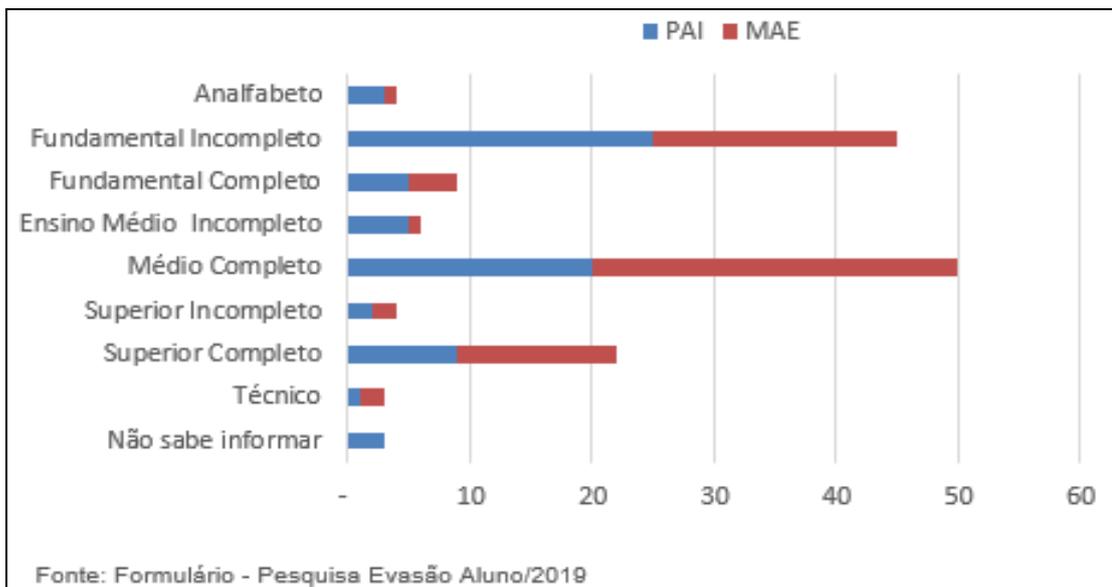
Gráfico 9 - Situação dos pais



No gráfico seguinte, temos a escolaridade dos pais. Neste caso, destaca-se que as mulheres possuem mais anos de estudos que os homens, quando analisados os níveis médio, técnico e superior entre eles. Apesar disso, 65% dos

pais possuem o ensino médio completo ou fundamental incompleto, e pouco mais de 15% possui nível superior. Segundo Rossetto e Gonçalves (2015), além do fator econômico da família, o nível intelectual dos pais é preponderante no desempenho escolar dos filhos. Para Freitas e Silva (2013, p. 6), “um ano adicional de escolaridade dos pais leva a um acréscimo de cerca de 0,3 ano de estudo para seus filhos”, destacando a escolaridade da mãe como maior influenciadora dos filhos.

Gráfico 10 - Escolaridade dos pais

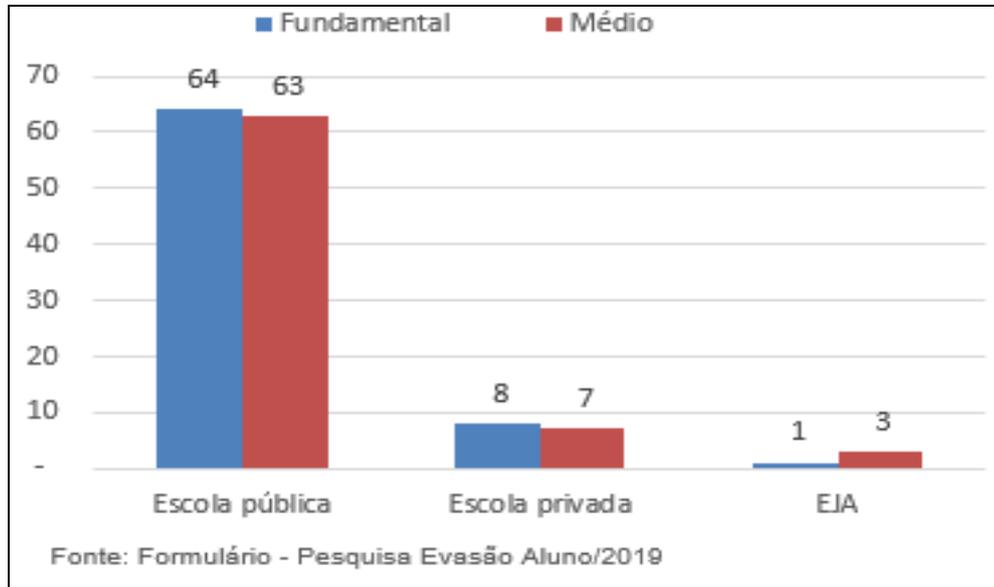


A respeito da origem escolar, o gráfico 11 mostra que mais de 85% dos alunos em situação de jubramento cursaram os ensinos, fundamental e médio, em escola pública. Nessa perspectiva, Freitas & Silva (2013) chamam a atenção para três pontos importantes sobre esses alunos. O primeiro nos remete à qualidade do ensino na rede pública que, segundo dados recentes, ficou abaixo da meta estabelecida pelo governo (IDEB, 2017). Em seguida, temos a questão das diferentes metas entre o ensino público e o privado, que ultrapassa os dois pontos. Por último, revela que 90% dos estudantes dos ensinos fundamental e médio, estão em instituições públicas.

Segundo Pereira (2003, p. 141), essa deficiência nas séries anteriores ao ingresso no nível superior, acaba influenciando a retenção e a evasão, devido ao fato de esses alunos “não terem condições de acompanhar o ritmo da turma”. Ribeiro (1997) esclarece que é comum os integrantes desse sistema de ensino chegarem à graduação apresentando o que ele designou como “analfabetismo

funcional”, que é a falta de domínio pleno sobre a escrita e a leitura. Sabendo desta realidade, Santos (2013, p. 46) aborda a questão sobre o papel das IES frente ao problema, colocando como “um desafio importante aos gestores” dessas instituições.

Gráfico 11 - Onde estudaram



No que se refere à situação de moradia, 80,80% declararam que não houve necessidade de mudança de endereço para poder estudar, e que a grande maioria mora com os pais, companheiro (a), filhos ou outros parentes. Estes números corroboram positivamente para o aluno, pois, segundo Balbinotti (2003), a mudança de domicílio gera uma série de transtornos, como adaptação ao novo ambiente, além de acentuar questões de relacionadas aos custos financeiros.

Gráfico 12 - Necessidade de mudança de endereço

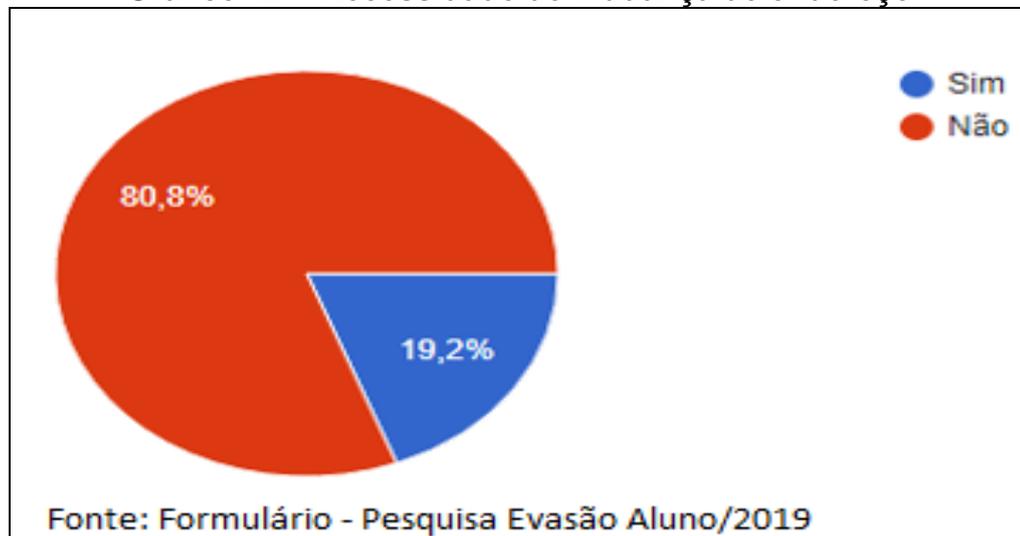
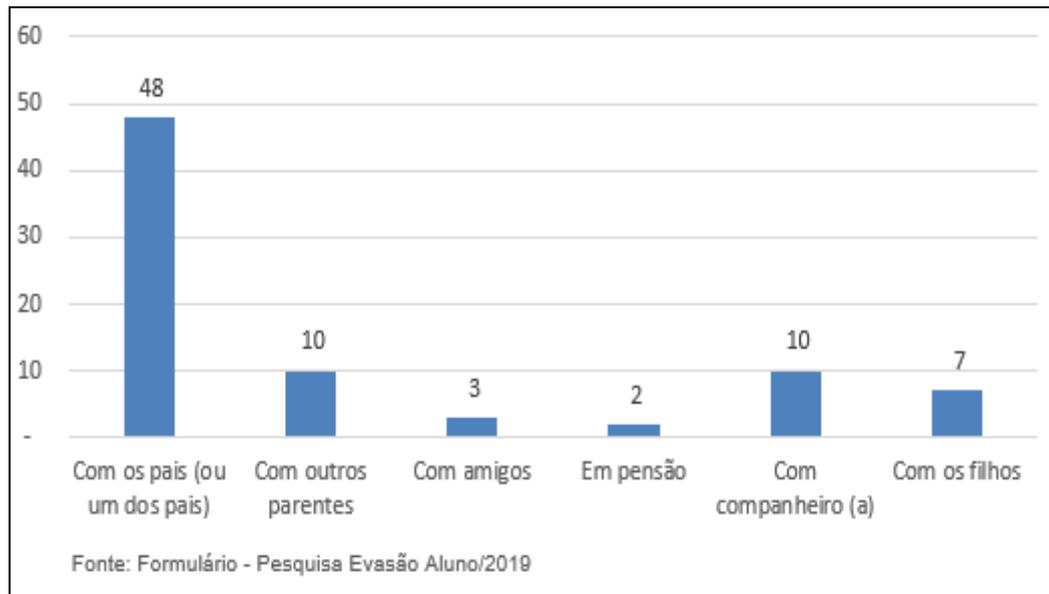


Gráfico 13 - Moradia

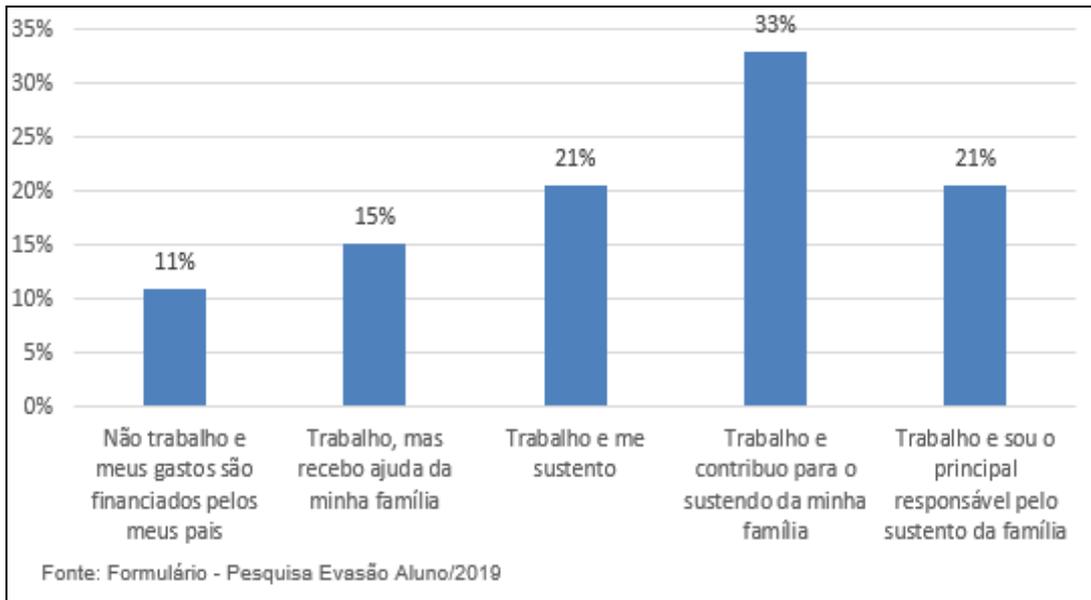


O gráfico 14, aborda a relação do aluno com atividades laborais. Onde o mesmo aponta que 89% dos alunos exercem alguma participação na composição da renda da família. Desse total, 75% têm importância fundamental para o sustento familiar. E apenas 11% não necessitam trabalhar, devido ao rendimento dos pais cobrirem seus gastos. Nota-se que este número é bem próximo dos que ganham acima de sete salários mínimos – 15% (gráfico 15), o que pode justificar a quantidade de alunos que dependem dos pais. Associa-se a este fato, a quantidade de membros da família, onde foi observado, no gráfico 5, um percentual maior em relação a quantidade de irmãos, o que também tem relação com a necessidade ou não do labor, considerando que quanto maior a família, maiores são os gastos.

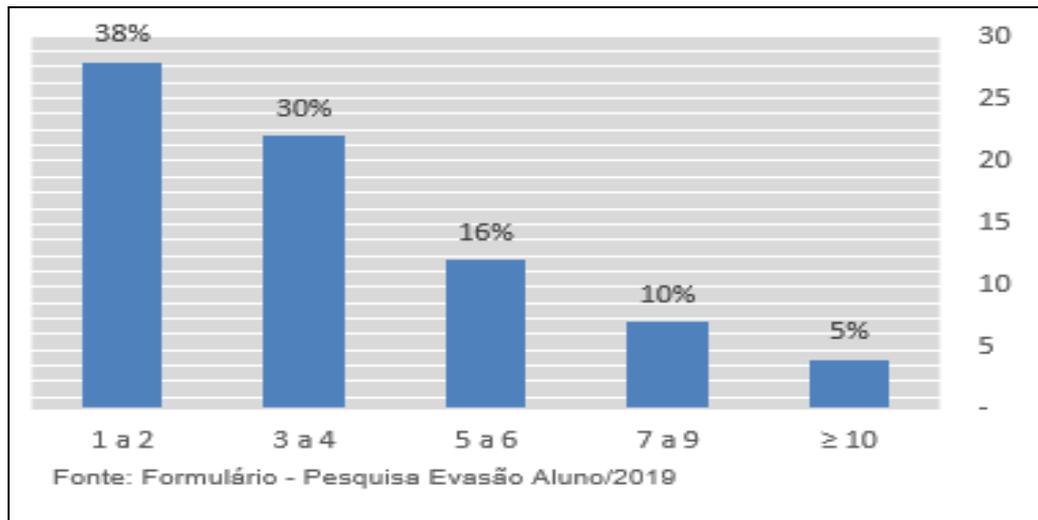
Ainda sobre o gráfico 14, com base em Bittar *et al.*, (2008); Bruno (2011); Vargas & Paula (2013); Souza (2014) e Durante (2017), é possível identificar as três classificações dos discentes, no que tange sua relação com o trabalho. Por isso, os que só estudam e não trabalham, tendo seus gastos financiados pelos pais – 11% foram classificados como “ESTUDANTE”; os que têm seu foco principal nos estudos, mas exercem algum tipo de atividade laboral e recebem ajuda familiar – 15% identificam-se com o “ESTUDANTE-TRABALHADOR”; e, por fim, aqueles em que seu foco principal está no trabalho, pela responsabilidade com o seu sustento e o da família, mas tentam levar os estudos em segundo plano – 75% representam o “TRABALHADOR-ESTUDANTE”.

Maria (2013) e Durante (2017), destacam as dificuldades encontradas por esses estudantes em conciliar trabalho e estudo, além da falta de políticas públicas que contemplem este público, o que potencializa os números da evasão e da retenção.

Gráfico 14 - Mercado de trabalho



A composição da renda familiar serve como base para definição das classes sociais, além de servir de critério para concessão de auxílios e outros benefícios sociais através de políticas públicas. Por isso, ao se associar a média aritmética ponderada do número de irmãos – em que 64,40% dos alunos possuem 4,42 irmãos (inclusive), à quantidade dos que moram com pai, mãe ou outros parentes - 79%, chega-se a uma composição familiar de 6,42 elementos. O ganho declarado é de 3,79 salários mínimos médio por unidade familiar – o que sinaliza uma renda *per capita* de 0,59%, ou seja, um pouco mais de meio salário mínimo por indivíduo. Neste caso, segundo critérios estabelecidos nos editais consultados da Unifap para concessão de bolsas e auxílios financeiros para “estudantes de graduação, oriundos da rede pública, de educação básica, e/ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio”, grande parte dos jubilados se enquadram neste perfil, o que reforça o entendimento sobre a insuficiência benefícios a todos que necessitam (UNIFAP/2018).

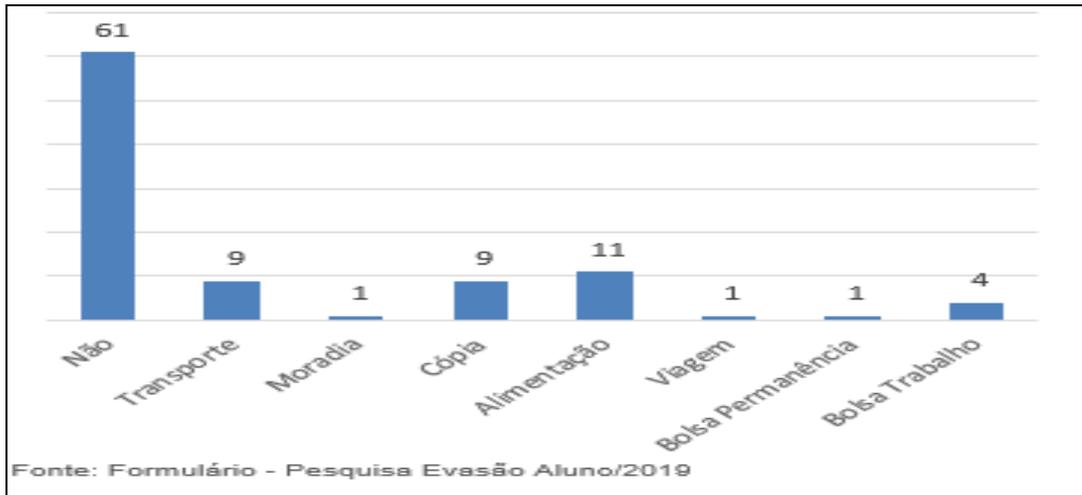
Gráfico 15 - Renda familiar (em salário mínimo = R\$998,00)

Dada a importância e a perceptível necessidade dos alunos jubilados em receberem algum auxílio institucional, quase 84% declararam não terem recebido qualquer apoio neste sentido. Para fins de esclarecimento, em relação à quantidade de participantes, o somatório dos que receberam ou não subsídios ficou maior que o total de participantes devido à possibilidade de um aluno ter recebido mais de um benefício. Ainda sobre a quantidade expressiva de alunos sem qualquer auxílio, destaca-se que, segundo o relatório de gestão, a Unifap concedeu, em 2017, cerca de:

2.188 (dois mil, cento e oitenta e oito) auxílios como: alimentação, bolsa permanência, emergencial, fotocópia, inclusão digital, mobilidade, moradia, odontológico, transporte, saúde e participação de alunos em eventos, com 1.807 (um mil oitocentos e sete) contemplados nos campi da universidade (UNIFAP, 2017).

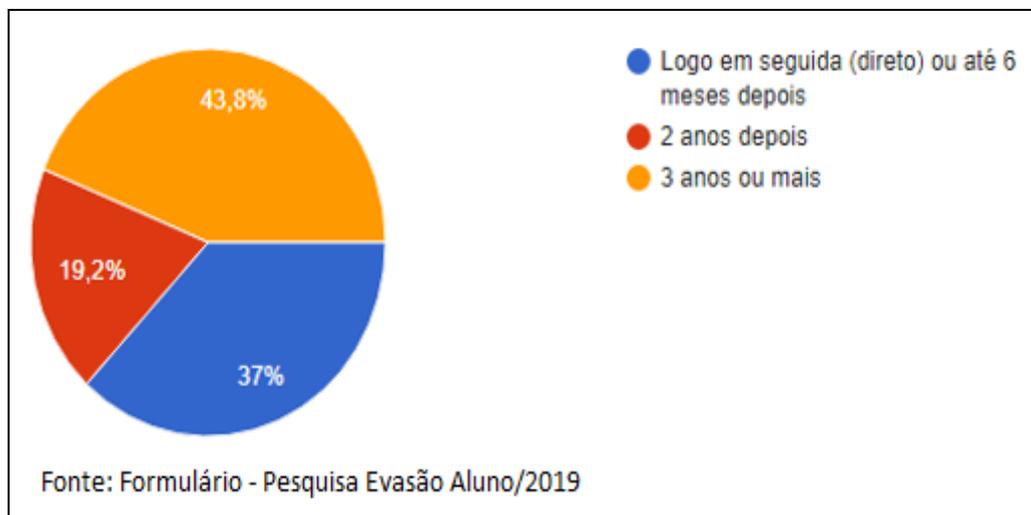
Há de se reconhecer que é uma quantidade expressiva de alunos atendidos. Porém, o próprio relatório observa que o somatório desses benefícios é resultado do atendimento a todos os campi. Destacando-se, mais de 70% dos atendidos estavam inseridos no campus Marco Zero, que agrega o maior número de alunos também. Por isso, torna-se importante tal análise, tendo em vista a quantidade de alunos que necessitavam, mas não recebiam nenhum benefício. Segundo dados do próprio MEC, essa situação tende a se agravar devido aos cortes no orçamento que ocorrem desde 2013, totalizando, em 2017, 28,5%, com tendência a se acentuar nos próximos anos.

Gráfico 16 - Auxílio institucional



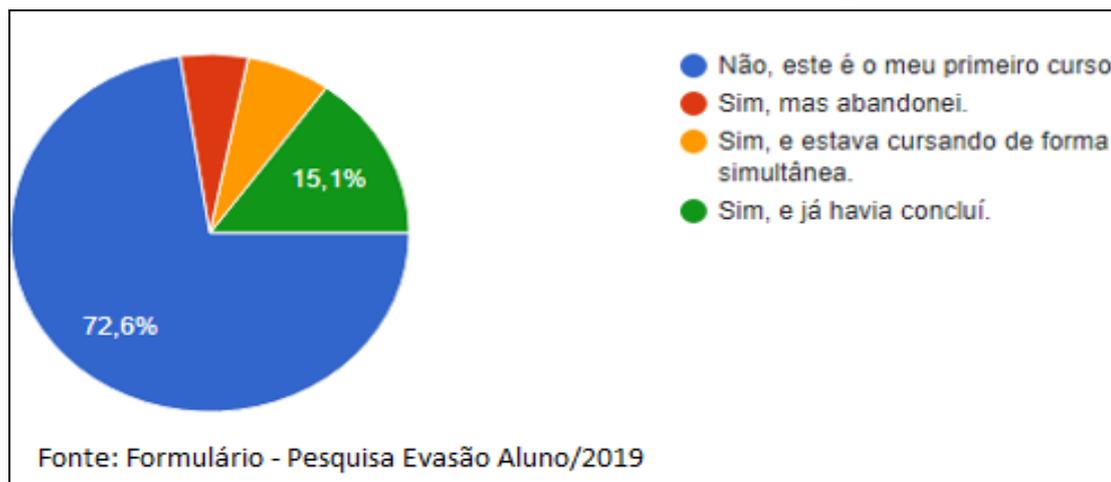
Destaca-se que, apesar da importância, não foram encontradas referências que estabelecessem uma relação entre o tempo que o aluno leva para entrar no nível superior, após o término do ensino médio, com a evasão e a retenção. Mas destaca-se a importância de uma transição mais rápida e imediata, pois o aluno mantém o ritmo e a conexão com os estudos. Nesta direção, o gráfico 17 nos mostra que 63% dos alunos demoraram mais de dois ou três anos para entrar na graduação, o que influencia diretamente a taxa de *escolarização líquida*, que leva em conta os graduandos inseridos na faixa etária dos 18 aos 24 anos. Segundo Sguissardi (2006), o Brasil tinha como meta, para 2014, atingir 30% desse contingente, chegou a alcançar apenas 21,2%, mantendo-se abaixo de países como Argentina, Chile e Uruguai, que ultrapassam a meta brasileira (IBGE/PNAD, 2014).

Gráfico 17 - Tempo de Ingresso no nível superior



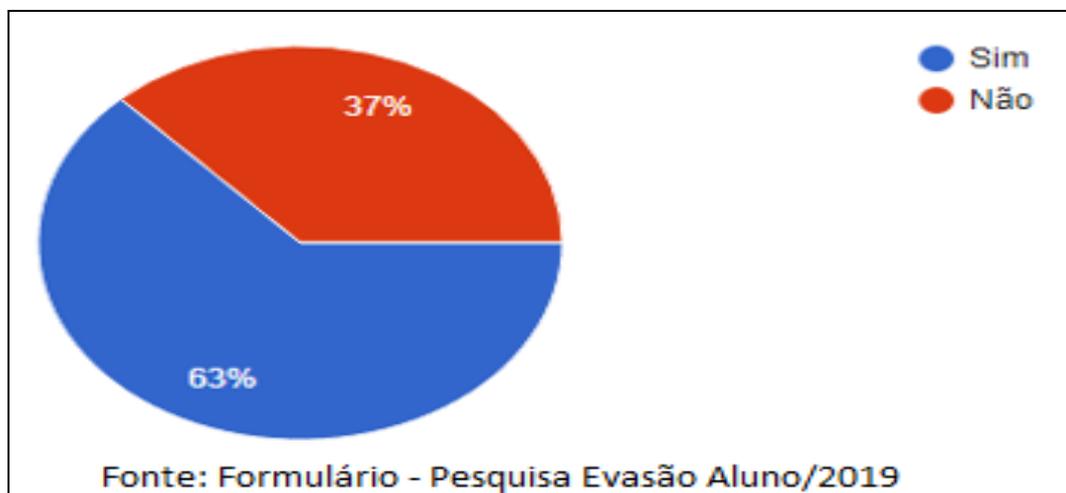
Apesar de o foco da pesquisa não abordar a relação entre os alunos que entraram pela primeira vez no ensino superior, com o tempo que ocorreu, após a conclusão do ensino médio, o gráfico a seguir aponta que mais de 72% dos alunos estavam entrando pela primeira vez na graduação, o que potencializa, também, negativamente a taxa de escolarização líquida.

Gráfico 18 - Quanto à inserção no nível superior



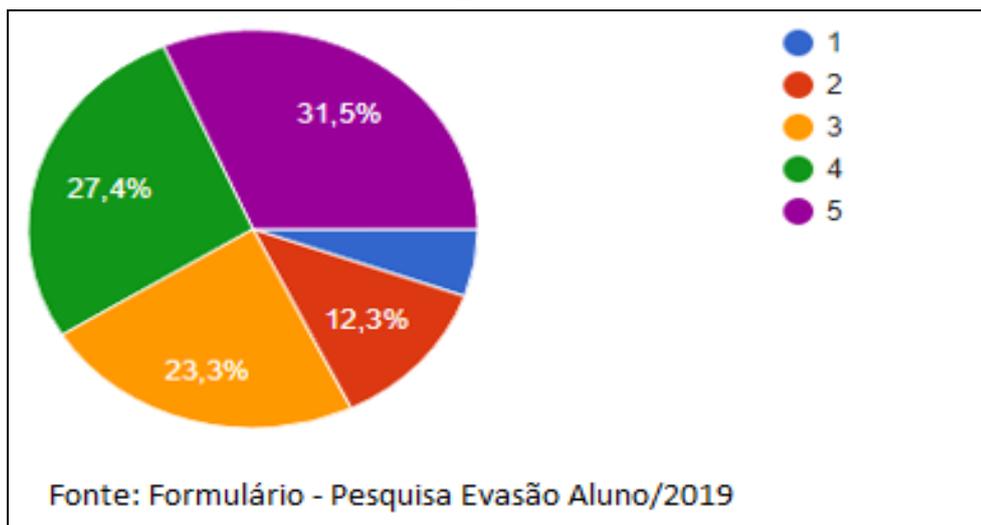
O gráfico a seguir reflete a percepção do aluno sobre a preferência na escolha curso. Para o qual Souza (2014, p. 61) e Vieira *et al.*, (2017, p. 5) apontam que o aluno tende a ocupar um curso, denominado de “trampolim”, quando não consegue nota suficiente para entrar no curso escolhido, abandonando-o tão logo consiga o de sua preferência. Neste sentido, 63% dos alunos expressaram, positivamente, sua preferência pelo curso.

Gráfico 19 - Sobre a preferência do curso



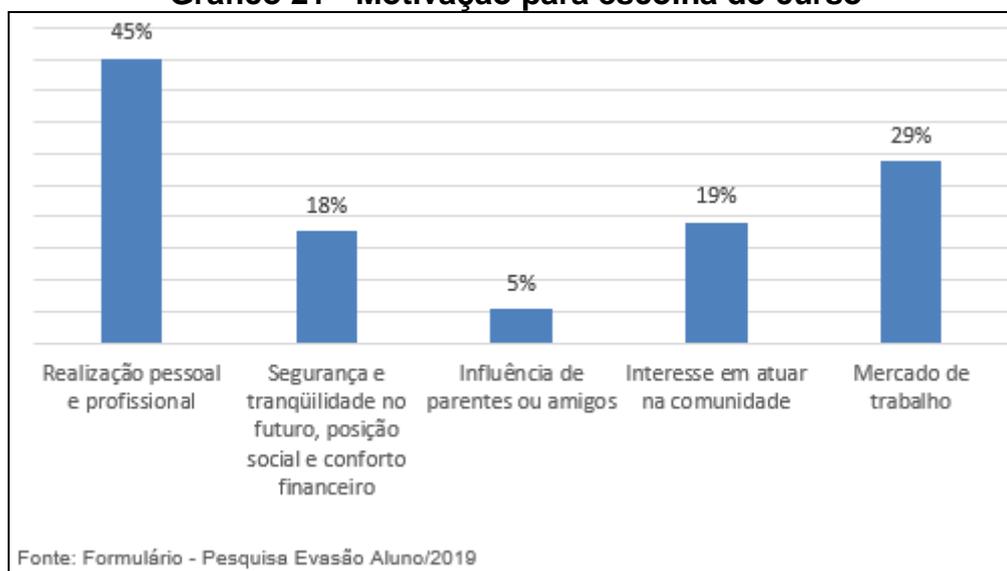
Em relação à segurança na escolha do curso, em uma escala de 1 a 5, representando, respectivamente, menor e maior grau de confiança, 58,9%, atribuíram notas 4 e 5. Mais de 41% indicou nota menor igual a 3. Para Super (1984, 1990), aspectos vocacionais estão ligados à escolha do curso, de forma que, quanto mais seguro da escolha, menor a possibilidade de evasão.

Gráfico 20 - Nível de segurança na escolha do curso



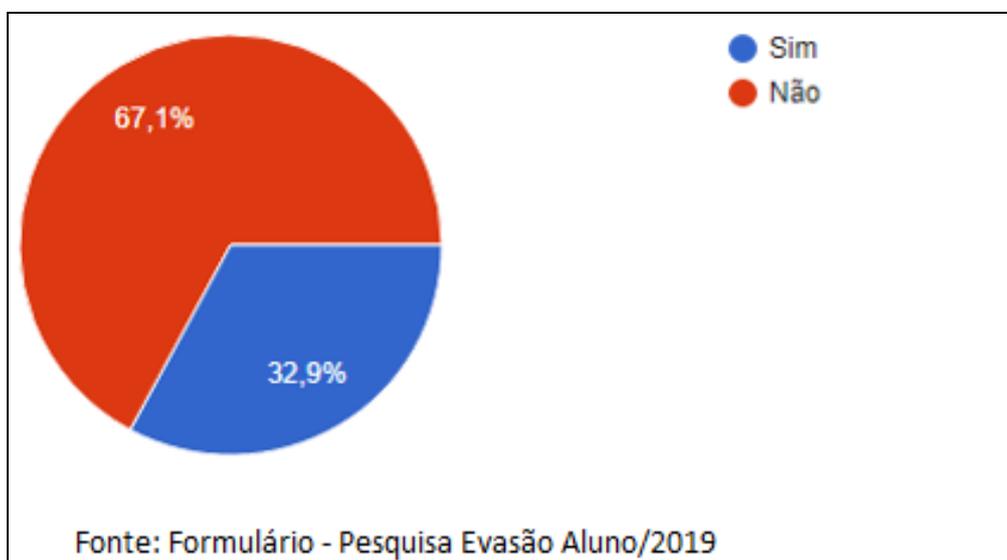
O gráfico 21 aponta que 74% definem a realização pessoal e profissional, além do mercado de trabalho, como principais motivadores, confirmando o entendimento de Balbinotti (2003), sobre as perspectivas do aluno de sucesso e reconhecimento econômico e social, como os principais motivadores.

Gráfico 21 - Motivação para escolha do curso



O desenvolvimento de atividade laborativa na graduação já foi debatida no gráfico 14. No entanto, a abordagem adotada no gráfico 22 busca influir sobre a relação do trabalho na escolha e desenvolvimento do curso. Para Durante (2017, p. 4), “a formação acadêmica vem sendo favorecida pela prática de atividades profissionais”, desde que possuam alguma relação com a área escolhida. Mas faz uma ressalva sobre o planejamento, especialmente do tempo, no desenvolvimento das duas atividades. Assim sendo, depura-se que, mesmo com uma quantidade expressiva de alunos exercendo atividade profissional– 75% (gráfico 14), menos de 33% declararam alguma ligação do curso escolhido com o trabalho.

Gráfico 22 - Relação de atividade laboral com o curso

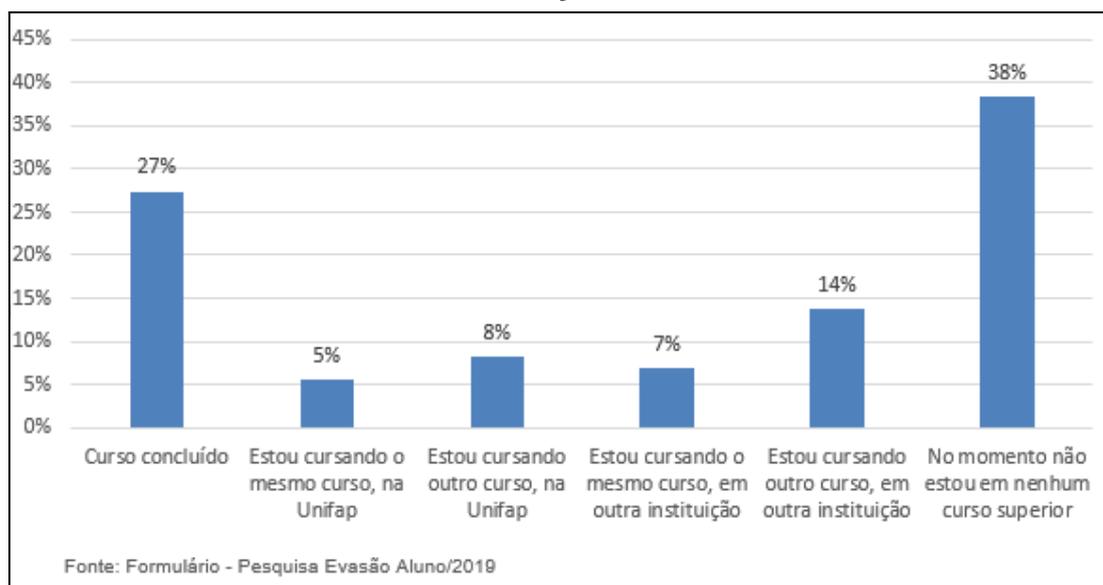


A definição de evasão adotada, baseada de acordo com o nível de afastamento do aluno- em relação ao curso, à instituição e ao sistema de ensino superior, apresenta grande obstáculo no que concerne à sua mensuração. Pois, segundo Lobo (2012), não existem mecanismos unificados que acompanhem a vida acadêmica do discente. Nesse sentido, o gráfico a seguir buscou identificar, entre os alunos relacionados no edital de jubramento, sua situação conforme o grau de distanciamento. Neste caso, 27% declararam já terem concluído o ensino superior, o que se pode definir como positivo dentro do contexto apresentado.

Entende-se que, 5% dos respondentes conseguiram reverter a perda de vaga, e continuam cursando o mesmo curso na Unifap, seguido de 8% que evadiram-se do curso. Em relação à evasão institucional, 21% informaram ter

mudado de instituição, mas mantiveram-se na graduação. O nível mais grave de afastamento representa o abandono e a desistência do aluno, em continuar o ensino superior. Segundo Manhães *et al.*, (2011), esse tipo de evasão gera inúmeros prejuízos ao aluno e à sociedade em geral. Neste caso, 38% dos alunos informaram não estar em nenhum curso superior, o que representa o afastamento do sistema.

Gráfico 23 - Situação atual do aluno



As dificuldades enfrentadas pelos alunos estão expostas no gráfico 24, onde os mesmos poderiam indicar mais de uma situação. Nota-se que as três maiores indicações - Incompatibilidade de horário com o trabalho; Impossibilidade de conciliar atividade de trabalho com o curso e; Necessidade de iniciar atividade profissional, têm relação direta com o trabalho.

Considerando a possibilidade na pluralidade de escolha, não foi possível precisar a quantidade de alunos que apontaram, simultaneamente, as três situações. No entanto, se houver comparação desses números, com os resultados apresentados no gráfico 14 – Mercado de trabalho, que classificou 75% dos respondentes como “TRABALHADOR-ESTUDANTE”, evidencia-se a ratificação dessa classificação. Posteriormente, indicou-se a falta de recursos financeiros, como a quarta maior dificuldade.

No campo aberto do questionário – questão 21, onde o aluno poderia: expressar, justificar ou complementar suas respostas. Do total, mais de 30% alunos manifestaram-se, expondo as mais diversas opiniões sobre os problemas na

graduação. Neste caso, destacam-se abaixo algumas situações que corroboram para o entendimento acima:

Resposta 1 – “Atualmente trabalho, mas na época do curso, não trabalhava e precisei escolher entre trabalhar ou estudar. Para sustentar minha família”

Resposta 18 – “Estou cursando o mesmo curso, porém, tive vários problemas durante a caminhada, tive que abandonar dois semestres por causa do trabalho, tive que escolher em um momento, pois o trabalho de Leiturista de medidores de energia era muito difícil e cansativo, optei pelo trabalho na época do abandono, porque eu tinha como citei anteriormente, dois filhos para sustentar, assim que pude retornei ao curso é o sonho da minha vida, estou concluindo agora finalizando a pesquisa de TCC, obrigada !”

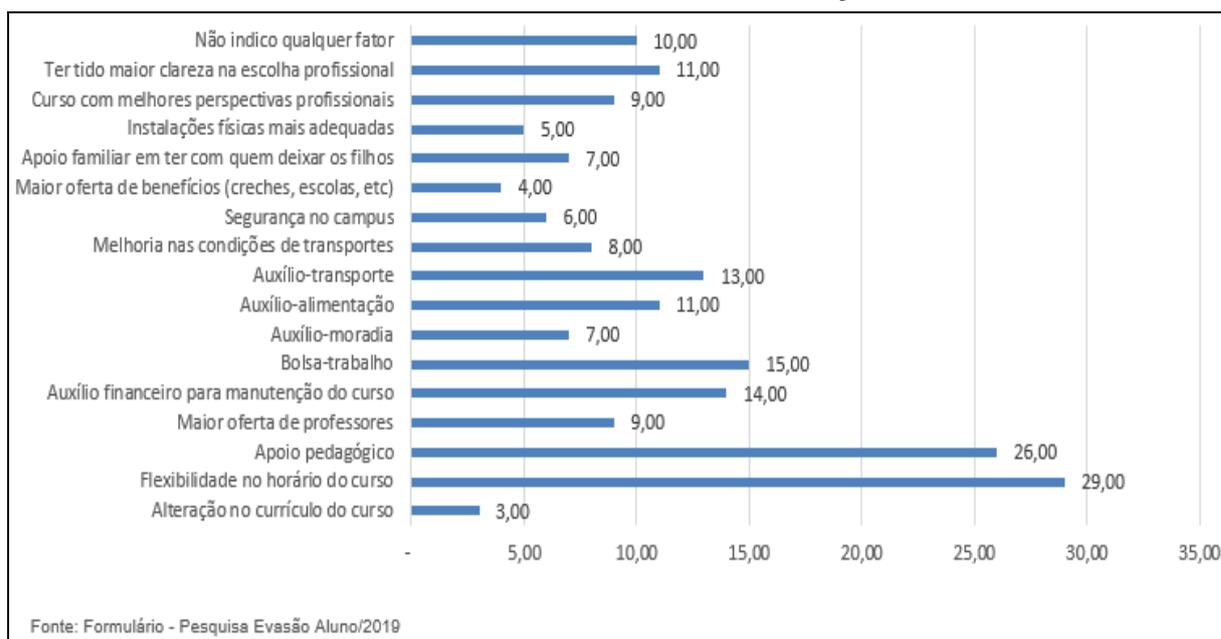
Gráfico 24 - Dificuldades enfrentadas



Na opinião dos alunos sobre os fatores que poderiam ter contribuído para continuidade normal do curso, em que os mesmos poderiam apontar mais de um fator, destaca-se a concentração das respostas – 60 alunos, sobre a necessidade de algum tipo de auxílio, reforçando o entendimento de que a maioria dos alunos em situação de jubramento possui tais necessidades e não foram contemplados, o que pode ter contribuído para evasão e a retenção.

Além dos auxílios, 29 respondentes destacaram a flexibilidade no horário do curso, como importante elemento para manutenção das atividades acadêmicas. Esta resposta, de forma isolada, lidera a posição dos alunos. O que nos remete à constatação observada no gráfico que expressa a relação de trabalho, em que se destaca a categoria “TRABALHADOR – ESTUDANTE”, como predominante. Segundo Maria (2013, p. 7), “o que mais prejudica nos estudos são as excessivas jornadas de trabalho” e que “não é fácil combinar estudo e trabalho”. Seguindo as respostas, o apoio pedagógico ocupou um importante destaque na visão dos entrevistados, o que evidencia a significância dessa atividade no meio acadêmico. Oliveira e Dias (2014) reforçam este entendimento, destacando que o apoio e acompanhamento do aluno fazem com que ele se sinta acolhido e pertencente ao ambiente acadêmico.

Gráfico 25 - Fatores de contribuição



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já lecionado em momento pretérito, a expansão das vagas no ensino superior atualmente supera a demanda, de forma que a procura “não tem sido suficiente para preencher todas as vagas disponíveis” (SLHESSARENKO, 2016, p. 134). Esta ampliação, como parte das políticas públicas de acesso, possibilitou a entrada de alunos provenientes das classes menos favorecidas, até então excluídas deste sistema de ensino. Contudo, a “vulnerabilidade socioeconômica e escolaridade” a qual este grupo está exposta, acabam impactando negativamente em sua permanência na graduação (FLORES, 2017, p. 7).

Neste sentido, a análise dos fatores geradores da evasão e retenção no ensino de graduação da Universidade Federal do Amapá possibilitou identificar, mesmo diante da complexidade que envolve o tema, quais aspectos foram mais relevantes, de forma a proporcionar, a partir do conhecimento destes, a formulação de políticas públicas e ações de enfrentamento ao problema.

Diante deste contexto, notabiliza-se o alcance de todos os objetivos secundários, em que as políticas públicas de ensino superior, como na maioria das questões relacionadas ao primeiro termo, mostraram-se bastante dinâmicas e sem consenso, entre os estudiosos do ramo, sobre conceito ou definição, de forma que, tanto ações, como omissões do governo, por exemplo, podem ser caracterizadas como política pública. Destacam-se, também, os inúmeros atores envolvidos em todas as suas fases, influenciando de forma positiva ou negativa, de acordo com o interesse dos envolvidos, como a lei de cotas, que gerou maior polêmica entre as políticas públicas de acesso à educação superior. No tocante ao segundo objetivo, o material bibliográfico disponível sobre evasão e retenção nas IES brasileiras, apesar de reduzido – se comparado a alguns países, mostrou-se bastante rico e variado, o que possibilitou o alcance do terceiro objetivo específico, através da análise comparativa dos resultados da evasão e retenção obtidos por meio da relação dos alunos relacionados no edital de jubramento.

Dentro das limitações já apresentadas, apesar das peculiaridades territoriais, econômicas, sociais e culturais do Estado do Amapá, os resultados da Unifap não mostraram variáveis diferentes das encontradas na literatura sobre a temática, apontando certa convergência, em maior ou menor grau, com os aspectos

mensurados no referencial teórico. Como o que mostra, por exemplo, que estes alunos são negros ou pardos, em sua maioria, oriundos do sistema público de ensino, de famílias numerosas e de baixa renda.

Considerando a variedade e complexidade do tema, buscou-se concentrar as considerações e recomendações nos fatores identificados como os mais relevantes ao caso. Nesta direção, destaca-se a baixa qualidade da educação pública nos ensinos fundamental e médio e a falta de recursos como principais elementos causadores da Evasão e Retenção na Unifap.

Diante desta perspectiva, Melo (2014) aponta a má formação nessas séries anteriores ao ingresso, que dificultam o desempenho do aluno, especialmente em disciplinas de cálculo, como identificado na turma 2014.1 de Física, a qual teve o maior índice de evasão – 84%, e não formou nenhum aluno, mesmo depois de 5 anos. Neste caso, tomando como referência Santos (2013) e Ciribelli (2015), é de responsabilidade da instituição reconhecer e promover ações de nivelamento para que esses alunos consigam acompanhar no mesmo nível, o ritmo da turma.

No tocante à falta de recursos, há de se concordar com Polydoro (2000), quando se refere às diversas consequências negativas produzidas por este sistema. Observa-se que esta situação, além de impactar diretamente o aluno na manutenção do curso, gera, também, outra categoria, a do “TRABALHADOR-ESTUDANTE” – 75%, os quais, muitas vezes, são obrigados a entrar no mercado de trabalho mais cedo, o que também dificulta a continuidade do curso, especialmente pela falta de tempo (MARIA, 2013; DURANTE, 2017). Os mesmos autores apontam a ausência de políticas públicas que contemplem esta categoria, o que também se confirmou neste estudo. Como recomendação, ancora-se em Vargas e Paula (2013, p. 17), que reconhecem os benefícios dos modelos adotados por Portugal e Cuba, através da “proteção legal” e “adequação pedagógica”, respectivamente, como forma de atender este grupo.

Ainda sobre a falta de recursos, os resultados mostraram que a maioria dos alunos apresentava um quadro de necessidade de auxílio financeiro dentro do perfil definido nos editais de concessão. Contudo, 84% não recebiam qualquer apoio neste sentido, o que mostra a insuficiência dessa política, bem como seu agravamento devido aos cortes ocorridos nos últimos anos. Neste caso, as políticas de acesso do aluno ao nível superior são profundamente impactadas pela ausência ou deficiência de políticas de permanência.

A diversidade de fatores que influenciam a evasão e a retenção exige ações conjuntas e integradas, pois muitos deles fogem do domínio da instituição. No entanto, há casos em que a própria IFES deve atuar. Adachi (2009) destaca o apoio pedagógico como importante ferramenta de auxílio ao estudante. Foi o que se evidenciou nas respostas dos alunos quando perguntados sobre os fatores que poderiam contribuir para sua permanência normal curso.

Nessa direção, sobre o papel da instituição, destaca-se a abordagem feita sobre o registro e controle acadêmico, considerado por Pereira (2003), como importante ferramenta gerencial, mas ainda pouco usado neste sentido, seja pela falta de organização e/ou confiabilidade dos dados, seja pela falta de ações internas dos gestores. Neste caso, a emissão de relatórios à coordenação e ao departamento dos cursos, seguida de ações estruturadas e coordenadas, permitiriam identificar e atuar, previamente, junto ao aluno, não apenas no sentido de jubilá-lo.

REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e Evadidos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2009.

AKERMAN, Marco; BOARETTO, Roberta Cristina; CONCHÃO; Silmara; FONSECA, Fernando Luis Affonso; PINHAL, Maria Aparecida. Revelando Fatos, Sentidos, Afetos e Providências sobre o Trote em uma Faculdade de Medicina: Narrativa de uma Experiência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 36, n. 2, p. 249-254, 2012.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A Recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC : uma análise dos contextos macro , meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, Ponta Grossa, PR, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; BITTAR, Mariluce; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Políticas de educação superior : ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante – trabalhador. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 33, n. 19, p. 279-304, set./dez. 2008.

AMARAL, Shirlena Campos de Souza; BONTEMPO, Gínia Cezar; BRANCO, Amanda Leal Castelo; SARAIVA, Ana Claudia Lopes Chequer. O Processo de Escolha por um Curso Superior Após a “Lei de Cotas” e o ENEM/SISU: O Caso dos Cursos de Licenciatura da UFV Campus Viçosa. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, RS, v. 2, n. 1, p. 21-33, jan./mar., 2016.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. **.Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/balanco-neolib.html>>. Acesso em: 14ago. 2018.

ANDRADE, Antonia Costa; LUCENA, Carlos; BARLETA, Ilma Andrade. A Precarização do Trabalho, o Reuni eo Novo Desenvolvimentismo. **HISTEDBR**, Campinas, SP, v.18, n.1, p.234-257, jan./mar. 2018.

ANDIFES. Institucional. **Matriz OCC**. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br>>. Acesso em: 23 out. 2018.

_____. Institucional. **Em apuração de trote, UFMG abre processo contra cerca de 190 alunos**. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br>>. Acesso em: 24 out. 2018.

ARCARY, Valério. América Latina: Dilemas da esquerda em perspectiva histórica. **Pegada**, São Paulo, SP, v.10, n.1, p.147-157, jun.2009.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento. A questão da qualidade da educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n.15, p. 265- 280, jul./dez. 2014.

BACHRACH, Peter; BARATZ, Morton S. The Two Faces of Power. **American Political Science Review**, Washington, DC, USA, v. 56, n. 4, p. 947-952, dez. 1962.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica, **Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355–374, jul. 2011.

BALBINOTTI, Marcos Alencar Abaide. A noção transcultural de maturidade vocacional na Teoria de Donald Super. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 3, p. 461-473, 2003.

BATTISTELLA, Luciana Flores; GROHMANN, Márcia Zampieri; RISS, Luciana Aita; SILVA, Andressa Hennig. Valores pessoais e a escolha da carreira profissional: administradores e engenheiros com valores díspares? **LIBERABIT**, Lima, Perú, v. 18, n. 2, p. 195-209, 2012.

BOMTEMPO, Maurício Scagliante; SILVA, Dirceu da; FREIRE, Bandeira De Lamônica Freire. Motivos da escolha do curso de administração de empresas por meio da modelagem de equações estruturais. **Pretexto**, Belo Horizonte, MG, v. 13, n. 3, p. 108-129, jul./set. 2012.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v.21, n.01, p. 24-46, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9986>>. Acesso em: 18abr. 2018.

BRAGA, Mauro Mendes; MIRANDA-PINTO, Clotilde Otília Barbosa; CARDEAL, Zenilda de Lourdes. Perfil sócio-econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. **Química Nova**, Belo Horizonte, MG, v.20, n.4, p. 438-444, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados/ Coordenação de Publicações, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 ago.2012. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccj-vil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 02 dez.2018.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10

jan.2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2018.

_____. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 jul. 2012. Seção 1, n. 129, p. 22-23.

_____. **PNAIC em ação 2016**: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília: SEB/MEC, 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopses do ensino superior. **Censos do ensino superior: comunicações pessoais**. Brasília:MEC, 2017. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Notícias INEP**. Brasília, DF, 2003. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documetos/2016/pisa_brasil_2015_apresentacao.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. In: BRUNO, L. **Educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Atlas, 2011.

BUENO, Márcia Rachel Carvalho de Campos; LOPES, Carmen Lúcia Morais Alves; MACHADO, Rosely Maria Aparecida. Educação, currículo escolar e protagonismo juvenil : os desafios da educação na contemporaneidade. **Revista Simbiótica**, Vitória, ES, v.5, n.1, p.22-27, jan./jun. 2018.

CAMPELLO, Antonio de Vasconcellos Carneiro; LINS, Luciano Nadler. Metodologia de análise e tratamento da evasão e retenção em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior. **XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, Rio de Janeiro, p. 13, 13 a 16, 2008.

CARROLL, Lewis. **Alice's Adventures in Wonderland**. London: Macmillan and Co.1865.

CARVALHO, Walter Weider de; CARVALHO, Fauze Alvarenga; FURTADO; Renata Pedretti Morais; SILVA, Patrícia Maria. Planejamento Orçamentário: As Práticas da Universidade Federal de Lavras. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, SC, v. 5, n. 4, p. 209-227,2012.

CEPALUNI, Gabriel; GUIMARÃES, Feliciano de Sá. Discípulos de Rawls em busca de uma concepção cosmopolita de justiça distributiva internacional. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, PR, v.18, n.37, p. 59-73, 2010.

CHARLE, Chistophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: EdUNESP, 1996.

CHELALA, Charles Achcar. **A magnitude do Estado na socioeconomia amapaense**. Macapá: Publit, 2008.

CIRIBELLI, Bruno César de Nazareth. **Retenção e Evasão Escolares no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da Universidade Federal De Juiz De Fora**. 2015.165f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015.

COSME, Patricia Cardoso; DURANTE, Daniela Giareta. Estudar e Trabalhar: Impactos na Formação Acadêmica em Secretariado Executivo. **Revista Expectativa**, Toledo, PR, v.16, n. 17, p. 44-65, jun./dez., 2017.

COSTA, Alexandre Marino; COSTA, Danilo de Melo; BARBOSA, Francisco Vidal. Financiamento público e expansão da educação superior federal no Brasil: o REUNI e as perspectivas para o REUNI 2. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, SC, v. 6, n. 1, p. 106-127, jan. 2013.

COSTA, Edward Martins; RAMOS, Francisco de Sousa; SILVA, Jorge Luiz Mariano da; SOUZA, Hermínio Ramos de. Eficiência e desempenho no ensino superior: uma análise da fronteira de produção educacional das IFES brasileiras. **Revista de Economia Contemporânea**. Rio de Janeiro, RJ, v.16, n. 3, p. 415-440, set.dez, 2012.

COSTA, Raimundo J. Macário; CRUZ, Sérgio Manuel Serra da; MANHÃES, Laci Mary Barbosa; ZAVALETA, Jorge; ZIMBRÃO, Geraldo. Previsão de Estudantes com Risco de Evasão Utilizando Técnicas de Mineração de Dados. **Anais do XXII SBIE - XVII WIE**, Aracajú, SE, p. 150–159, nov.2011.

DATHEIN, Ricardo. **Desenvolvimentismo**: o conceito, as bases teóricas e as políticas. Porto Alegre: EdUFRGS, 2015.

DIAS, Maria Sara de Lima; SOARES, Dulce Helena Penna. A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 272-283, 2012.

DOXSEY, Jaime Roy; RIZ, Joelma de. **Metodologia da pesquisa científica**. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003.

EASTONE, David. **A Framework for Political Analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 1965.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht da. Agendas da educação básica: gestão escolar e qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiania, GO, v. 31, n. 1, p. 145-157 jan./abr. 2015.

FAVERO, Rute Vera Maria; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; MANAUT, Nayane Rocha; PAZ, Claudia Terra do Nascimento. Os fatores de acesso e permanência estudantil no ensino superior da UFRGS : um encontro entre pesquisa científica e gestão universitária. In: **X Reunião Anual da Anped Sul**, Florianópolis, SC, p. 1–16, 2014.

FERNANDEZ, Pablo Sebastian Moreira; FERREIRA, José Francisco de Carvalho; LIMA, Heluana Quintas de. Cultura e Desenvolvimento: Perspectivas Históricas e Contemporâneas para o Estado do Amapá. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, AP, v. 9, n. 3, p. 197-224, dez. 2016.

FERRARO, Alceu Ravanello. Liberalismos e educação: Ou porque o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 41, n. 14, p. 308-338. 2009.

FERREIRA, Maria Fátima de Almeida; MIZAEL, Glener Alvarenga; PEREIRA, José Roberto; VILAS BOAS, Ana Alice. Avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional das Universidades Federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, SC, v. 5, n. 4, p. 21-42, jan.2012.

FILHO, Antonio Mendes da Silva. Escopo de projeto não definido : erro de gestão Sobre a lição de Alice no País das Maravilhas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, v. 15, n. 178, p. 1–7, 2016.

FILHO, Fernando Ferrari; TERRA, Fabio. As disfunções do capitalismo na visão de Keynes e suas proposições reformistas. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 2, p. 271-295, maio-ago.2011.

FLORES, Tânia Maria Dantas. Avaliação Ex Post da Política Pública Proeja no Ifba Campus Santo Amaro (Ba). **Holos**, Natal, RN, ano 33, v. 03, p.75–89, 2017.

FOHRMANN, Ana Paula Barbosa. A legitimação moral dos direitos humanos: uma análise dos princípios de justiça de John Rawls / The moral legitimation of human rights: an analysis on John Rawls' principles of justice. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 3, p. 42–55, out.2011.

FONSECA, Joao Jose Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: EdUECE, 2002.

FREITAS, André Luís Policani; SILVA, Vinicius Barcelos da. Avaliação e classificação de instituições de ensino médio: um estudo exploratório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 40, n. 1, p. 29-47, jan./mar. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2017.

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

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

G. M. LIMA, T. A. ALVES, M. A. DIAS, D. C. ESTRELA, C. G. C. LEMES, R. NUNES, I. R. PEREIRA, K. R. A. SANTOS, M. L. TAVARES, G. MALAFAIA, A. L. S. CASTRO. Recepção “Calourosa”: Conhecimentos, Expectativas e Opiniões de Ingressantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Holos**, Natal, RN, ano 30, v. 01, p. 282–289, 2014.

GOMES, Maria José; MONTEIRO, Mariana; DAMASCENO, Anderson Medeiros; ALMEIDA, Tereza Jacy Silva; CARVALHO, Raquel Baroni de. Evasão Acadêmica No Ensino Superior: Estudo Na Área Da Saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**. Vitória, ES, v. 12, n.1, p. 6-13, 2010.

GUIBET-LAFAYE, Caroline. Bienes primarios, igualdad de oportunidades e igualdad de recursos. Instituto de Filosofía. CSIC. **ESEGORIA**, Madri, Espanha, v. 33, p. 263–277, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e educação : referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 8, n. 1, p.133-150, 2014.

HIRO, Cássio Diniz. Uma Trincheira Chamada Educação: O Papel da Educação no Contexto da Luta de Classes. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 1, n. 125, p.69–76, out.2011.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M. **Studying Public Policy: policy cycles and policy subsystems**. Canadá: Oxford University Press, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 19 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP/MEC. **Sinopses estatísticas da Educação Superior**: graduação-1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006. Brasília: MEC, 2005. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 01 out. 2018.

_____. **Censo da Educação Superior – 2016**. Brasília: INEP,2017. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2018.

JANOTTI, Aldo. **Origens da universidade**: a singularidade do caso português. São Paulo: EdUSP, 1992.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 14, n. 51, p. 139-172, 2006.

LASWELL, Laswell, H.D. **Politics: Who Gets What, When, How.** Cleveland: Meridian Books, 1936/1958.

LEIBÃO, Matheus de Carvalho. Conceitos do Liberalismo e Educação. Indivíduo, Propriedade e Liberdade na Educação. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 3, p. 253–272, 2015.

LINDBLOM, Charles E. The Science of Muddling Through. **Public Administration Review**, v. 19, p. 78-88, 1959.

_____. Still Muddling, Not Yet Through. **Public Administration Review**, v. 39, p. 517-526, 1979.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia**. ed. 25. São Paulo: Cadernos, 2012.

LOPEZ, Debora Cristina; MARITAN, Matheus. A evolução do método : memória das pesquisas experimental e aplicada nos estudos brasileiros de jornalismo. **Revista Observatório**, Palmas, TO, v. 1, n. 3, p. 41-61, dez. 2015.

MAFFETONE, Sebastiano; VECA, Salvatore. **A Idéia de Justiça de Platão a Rawls**. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

MAGALHÃES, Elizete Aparecida; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; ABRANTES, Luiz Antônio; FERREIRA, Marco Aurélio Marques; WAKIM, Vasconcelos Reis. Custo do ensino de graduação em instituições federais de ensino superior: o caso da Universidade Federal de Viçosa. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 44, n. 3, p. 637–666, mai./jun. 2010.

MARINO, Juan Mario Fandiño. Fundamentos do 'Paradigma Metodológico Causal' nas ciências sociais. **Sociologias**, Porto Alegre, RS, v. 14, n. 31, p. 20–50, set./dez. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Final da Conferência Nacional da Educação**. Brasília: CONAE, 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

MENDES, Allan Jasper Rocha. **A Expansão da Educação Superior No Amapá: o público e o privado em questão**. 2012. 169f. Dissertação (Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Amapá, Macapá, AP, 2012.

MOTA, Ana Elizabete. Crise, desenvolvimentismo e tendências das políticas sociais no Brasil e na América Latina. **Configurações** v. 10, fev., 2014. Disponível em: <<http://configuracoes.revues.org/1324>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

MORENO, Ana Carolina. Repasses do MEC para universidades federais chegam ao menor patamar em sete anos. **ANDIFES**, p. 1-7, 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MOURA, Fabrício Rodrigues de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: Configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, SP, v. 20, n. 3, p. 503–514, set./dez. 2016.

NETTO, Miguel Rodrigues; SILVA, Ivone Maria Ferreira da. Desemprego, Precarização e Informalidade: perspectivas do neoliberalismo no mundo pós-crise? **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 102–112. jan./jun. 2007.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, RS, v. 9, n. 17, p. 124-157, 2007.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; PEREIRA, Isabel Cristina Auler; PINHO, Maria José de. A Responsabilidade Social Universitária e a Avaliação Institucional: Reflexões Iniciais. **Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 165-177, mar. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **No More Failures: Ten Steps to Equity in Education**. [S.l]:OECD,2007. Disponível em: http://www.tpf.hu/docu-ment.php?Doc_name=tudaskozpont/LLL_projekt/meltanyossag/10_Steps_to_Equity_in_Education_oECD.pdf. Acessado em: 18 jul. 2018.

_____. Tertiary Education for the Knowledge Society. **Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation**. Volume 2. [S.l]:OECD,2008. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41266759.pdf>. Acessado em: 18 JUL 2018.

_____. PISA 2015 results: **Excellence and Equity in Education** – student performance in reading, mathematics and science. [S.l]:OECD, 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Dificuldades na Trajetória Universitária e Rede de Apoio de Calouros e Formandos. **Psico**, v. 45, n. 2, p. 187-197, abr./jun. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 323–337, abr./jun. 2011.

PADILHA, Lucia Mara de Lima. Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar. **HISTEDBR**, Campinas, SP, v.31, n. 47, p.417-422, set. 2018.

PAULA, Maria de Fátima Costa. USP e UFRJ. A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v.14, n.2, p.147-161, out.2002.

PEREIRA, Fernanda Cristina Barbosa. **Determinantes da Evasão de Alunos e os Custos Ocultos para as Instituições de Ensino Superior**: uma Aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense. 2003. 173 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003.

PIRES, Marília Freitas de Campos; REIS, José Roberto Tozoni. Globalização, Neoliberalismo e Universidade: algumas considerações. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 29-39, 1999.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manuel de recherche en sciences sociales**. Paris: Dunod, 1995.

RAMALHO, A. M. C.; MARQUES, F. L. M. **Classificação da pesquisa científica**. Programa Universidade a Distância. [S.l: s.n.], 2009.

RAMOS, Maria da Graça Gomes. PROGRAMA REUNI: uma abordagem sobre Permanência e Evasão na UFPel. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, MT, v.5, n.3, p. 83 - 101, ago./out. 2014.

RAUPP, F.M.; BEUREN, I.M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I.M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

REIS, Cisne Zélia Teixeira; OLIVEIRA, Adriel Rodrigues de; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; CUNHA, Nina Rosa da Silveira. Modelo orçamentário das universidades federais: fatores motivadores e inibidores de sua institucionalização. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 10, n.6, p. 1081-1100, 2017.

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **ANPAE**, Goiânia, v.32, n.1, jan./abr.2016.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.154, p.1094-1109, out./dez. 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.18, n. 60, p.144-158, 1997.

RISTOFF, Dilvo. **Evasão**: exclusão ou mobilidade. Santa Catarina, EdUFSC, 1995.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Direito à educação: acesso, permanência e desligamento de alunos do ensino superior. **Revista Seqüência**, UFSC, Florianópolis, SC, n. 52, p. 201-216, jul. 2006.

RODRIGUES, Rita de Cassia Vieira; PERES, Heloisa Helena Ciqueto. Panorama brasileiro do ensino de Enfermagem *On-line*. **Rev Esc Enferm USP**, v. 42, n. 2, p. 298–304, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342008000200013>. Acesso em: 04 set. 2018.

RODRIGUES, Sonia Maria Yassue Okido. **Investigando a Evasão Acadêmica para Subsidiar Propostas de Políticas Públicas de Acesso e Permanência na UNESPAR / FECILCAM**. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2012.

ROSSETTO, Cristina B. de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na Educação Superior no Brasil: uma Análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, RJ, v. 58, n. 3, p. 791–824, 2015.

RUA, Maria das Graças. **Para aprender políticas públicas**. Volume I: conceitos e Teorias., p. 147, 2013. Disponível em: <http://igepp.com.br/upload/s/ebook/ebook-para_aprender_politicas_publicas-2013.pdf>. Acesso em: 05 set.2018.

SABATIER, Paul; JENKINS-SMITH, Hank C. **Policy Change and Learning: an advocacy coalition approach**. Boulder, CO: Westview, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, I. E. dos. **Métodos e técnicas da pesquisa científica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2000.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kélia da; MELO, Silvano Ferreira. Adesão da Uern ao Enem e a Democratização do Acesso ao Ensino Superior. **Holos**, Natal, RN, ano 33, v. 3, p.16-31, 2017.

SANTOS JUNIOR, José Da Silva, and Giselle Cristina Martins Real. 2017. O Acesso à Educação Superior na Universidade Federal da Grande Dourados: trajetória de estudantes ingressantes entre 2006-2009. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, Goiania, GO, v. 33, n.2, p. 467-492, jan./abr. 2017.

SANTOS, Matheus Silveira Catauli dos; BRANDÃO, Luiz Eduardo Teixeira; MAIA, Vinicius Mothé. Decisão de escolha de carreira no Brasil: uma abordagem por opções reais. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 141–152, abr./mai./jun. 2015.

SANTOS, R. A. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos; CAVALLEIRO, eliane; BARBOSA; Maria Inês da Silva; RIBEIRO, Matilde. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade

racial e o papel do estado. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 16, n. 3, p. 913–929, 2008.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Escola Itinerante: uma história ocultada, forjada no contexto da luta de classes no paraná. **HISTEDBR**, Campinas, SP, v.32, n. 61, p. 333-354, mar. 2015.

SARAVIA, Enrique. Introdução à Teoria da Política Pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006, p. 21-42.

SEN, Amartya. **The Idea of Justice**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009.

SILVA, J. DOS S. A influência dos meios de comunicação social na problemática da escolha profissional: o que isso suscita à psicologia no campo da orientação vocacional/profissional? **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 24, n. 4, p. 60–67, 2004.

SILVA, Manuel Carlos; RIBEIRO, Fernando Bessa. Políticas Públicas. **Configurações Revista de sociologia**, 2016.

SILVEIRA, Daniel Claudy da ; WBATUBA, Berenice B. R.; TIRELLI, Claudia; SILVA, Raiziane Cássia Freire da. Políticas Públicas e Welfare State: o plano nacional de microcrédito produtivo orientado (pnmpo) no Brasil. **Revista Gesto**, Santo Ângelo, RS, p.84–95, 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In.: **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2009,.

SIMON, Herbert. **Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: USAID. 1957.

SLHESSARENKO, Michelli. **Atração e Retenção de Alunos nos Cursos Superiores de uma Instituição Pública**. 2016. 176f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Regional de Blumenau, SC, 2016.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195–224, mar. 2010.

SOUZA, Celina. “Estado da Arte” da Área de Políticas Públicas: conceitos e principais tipologias. **XXVII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) GT: Políticas Públicas**. Caxambu, MG, p. 1-16, 21 a 25, 2003.

_____. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, RS, ano 8, n. 16, p. 20–45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Juliana Maciel de. **Trajetória do Estudante no Curso Noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: perfil do

ingressante, situação acadêmica e motivos de retenção e evasão. 2014.134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

SUPER, D. E. **Career and life development**. Em D. Brown, L. Brooks & cols. (Orgs.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey –Bass,1984.

_____. **The life-span, life-space approach to career development**. Em D. Brown, L. Brooks & cols. (Orgs.), *Career choice and development* (pp. 197-261) (2a ed.). San Francisco: Jossey-Bass,1990.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros; OLIVEIRA, Maria Antonieta Albuquerque de; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. Avaliação da educação superior na revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação: ênfases e tendências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 19, n. 71, p. 233–258, abr./jun. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 50, n. 111, p. 21- 82, jul./set. 1968.

TEIXEIRA, C. F. D. S. Santos BS, Almeida Filho N. A Universidade no século XXI: para uma universidade nova. **Ciencia & Saude Coletiva**, v. 18, n. 3, p. 895, 2013.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. Salvador: Bahia, 2002.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, SP, v. 12, n. 1, p. 185–202, jan./jul. 2008.

TEODORO, Antônio; GUILHERME, Manoela. A Educação Superior em Tempos de Mudança na América Latina e na Europa: anotações para uma agenda alternativa. **Laplage em Revista**, Sorocaba, SP, v. 3, n. 3, p. 8-16, set./dez. 2017.

TOBIN, James. On Limiting the Domain of Inequality. **Journal of Law and Economics**, v.13, n 2, p.263-277,1970.

UFGD, Ascom. Recepção dos calouros: **UFGD reforça a mensagem “Trote é Crime”**. p. 9–12, 2018.

VERAS, Renata Meira; MACEDO, Brian Teles Fonseca; LEMOS, Denise Vieira da Silva. A trajetória da criação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia. **Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 621–641, nov. 2015.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. (2013). A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

VERONEZE, Ricardo Braga; SOUSA, Dalton de; REZENDE, Daniel Carvalho de; RENNÓ, André Siqueira. Valor e Prestígio com a Profissão em Administração. **Pretexto**, Belo Horizonte, MG, v. 18, n. 4, p. 66–85, abr./jun.2017.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens Metodológicas em Políticas Pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar/abr. 1996.

VIEIRA, Carolinne Montes Baptista; VERAS, renata Meira. Os Fatores Predominantes na Escolha pelos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar da Ufba. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 40, n. 2, p. 219–227, maio/ago. 2017.

WELLER, Wivian; SILVEIRA, Marly. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 16, n. 3, p. 931–947, set./dez. 2008.

ZAGO, Jacqueline Oliveira Lima. Expansão de vagas na Educação Superior no Brasil: uma política de Estado, de governo ou do mercado? **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 9, n. 1, p. 91-116, jan./jun. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO/COMITÊ DE ÉTICA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: JUBILAMENTO OU EXCLUSÃO? ESTUDO SOBRE EVASÃO E RETENÇÃO REALIZADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**, sob a responsabilidade do pesquisador **ALAN SANTOS DA SILVA**, a qual pretende **ANALISAR OS FATORES GERADORES DA EVASÃO E RETENÇÃO NO ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de **APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO**.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são **DE NATUREZA PSÍQUICA, MORAL, INTELECTUAL E SOCIAL, SE POR VENTURA OS DADOS E INFORMAÇÕES SEJAM NEGLIGENCIADOS ATRAVÉS DE EXPOSIÇÃO E IDENTIFICAÇÃO, QUE, CASO OCORRAM, PODERÃO SER REPARADOS NA FORMA DA LEGISLAÇÃO VIGENTE**. Se você aceitar participar, estará contribuindo para **CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE À EVASÃO E A RETENÇÃO, E AINDA, NO DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS E CONTROLES NOVOS OU APRIMORAMENTO DOS JÁ EXISTENTES**.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: **RODOVIA JUSCELINO KUBITSCHKE, KM-02 JARDIM MARCO ZERO, MACAPÁ - AP CEP 68.903-419, PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO**, pelo telefone **(96) 3312 1732**, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNIFAP, **ROD. JUSCELINO KUBITSCHKE, KM-02 JARDIM MARCO ZERO MACAPÁ – AP CEP 68.903-419, CENTRO INTEGRADO DE PESQUISA DA AMAZÔNIA – UNIFAP**, telefone **(96) 4009 2804 - 2805**
 Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ___/___/___

Assinatura do participante
 Impressão do dedo polegar
 Caso não saiba assinar



 Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B - Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: JUBILAMENTO OU EXCLUSÃO? ESTUDO SOBRE EVASÃO E RETENÇÃO REALIZADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO

Pesquisador: ALAN

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 07364019.7.0000.0003

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.180.969

Apresentação do Projeto:

Conforme o parecer anterior

Objetivo da Pesquisa:

Conforme o parecer anterior

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme o parecer anterior

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Balmo Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPÁ
Telefone: (95)4009-2805 **Fax:** (95)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 3.180.969

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1279137.pdf	01/03/2019 16:57:13		Aceito
Outros	Termo_de_anuencia.pdf	28/02/2019 16:24:57	ALAN	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Alan.PDF	24/01/2019 16:33:09	ALAN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/01/2019 10:54:38	ALAN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plataforma_BR.pdf	24/01/2019 00:38:54	ALAN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 01 de Março de 2019

Assinado por:
RAPHAELLE SOUSA BORGES
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade CEP: 68.902-280
UF: AP Município: MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 Fax: (96)4009-2804 E-mail: cep@unifap.br

APÊNDICE C – Formulário de Pesquisa

Pesquisa de Mestrado

Este é um convite para participar de uma pesquisa sobre Evasão e Retenção acadêmica. Tem como base o Estudo de Caso sobre o Edital 032/2017-DERCA/UNIFAP de perda de vaga. Sua contribuição é muito importante para compreensão das causas destes fenômenos, que poderão fornecer subsídios para implementação de políticas públicas de combate a estes eventos. O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO informado ao comitê de ética da Unifap, está no link: <https://drive.google.com/ucen7iQ-1jrmw7c-7LJggWRsQIqEjg64jQDxjN&SS>

As respostas serão anônimas.

*Obrigatório

Perfil Sociodemográfico

1. **Aceita participar da pesquisa:** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

2. **Curso:** *

Indicar o curso relativo a Inclusão no Edital 032/2017-DERCA/UNIFAP de perda de vaga.
 Marcar apenas uma oval.

- ADMINISTRAÇÃO
 ARQUITETURA E URBANISMO
 ARTES VISUAIS
 CIÊNCIAS AMBIENTAIS
 CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
 CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO
 CIÊNCIAS SOCIAIS
 DIREITO
 EDUCAÇÃO FÍSICA
 ENFERMAGEM
 ENGENHARIA CIVIL
 ENGENHARIA ELÉTRICA
 FARMÁCIA
 FISIOTERAPIA
 FÍSICA
 GEOGRAFIA
 HISTÓRIA
 JORNALISMO
 LETRAS – PORTUGUÊS E FRANCÊS
 MATEMÁTICA
 PEDAGOGIA
 RELAÇÕES INTERNACIONAIS
 SECRETARIADO EXECUTIVO
 SOCIOLOGIA

3. 1. Número de irmãos e/ou irmãs: *

Incluindo você
 Marcar apenas uma oval.

- 1
 2
 3
 4
 + de 5

4. 2. Número de filhos: *

Marcar apenas uma oval.

- 0
 1
 2
 3
 4
 + de 5

5. 3. Qual a sua etnia? *

Marcar apenas uma oval.

- Branco
 Negro
 Pardo
 Indígena
 Amarelo (origem asiática)

6. 4. Situação conjugal *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro (a)
 Casado (a) / Com companheiro (a)
 Separado (a) / Divorciado (a)
 Viúvo (a)

7. 5. Quanto à inserção de seus pais no mercado de trabalho: *

Marque todas que se aplicam.

	Está trabalhando	Do lar	Trabalhando, mas aposentado	Está aposentado	Já falecido	Com debilidade
Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. 6. Escolaridade de seus pais: *

Marque todas que se aplicam.

	Ensino fundamental Incompleto	Ensino fundamental completo	Ensino médio Incompleto	Ensino médio completo	Ensino superior Incompleto	Ensino superior completo	Curso técnico	Analfabeto	Não sabe informar
Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. 7. **Does 8 anos que compõe o Ensino Fundamental, quantos deles foram cursados em: ***

Esta questão exige que todas as linhas sejam marcadas. Por isso, caso não tenha estudado em alguma das modalidades descritas abaixo, marque zero (0).

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Escola pública:	<input type="radio"/>								
Escola privada:	<input type="radio"/>								
EJA	<input type="radio"/>								

10. 8. **Does 3 anos que compõe o Ensino Médio, quantos deles foram cursados em: ***

Esta questão exige que todas as linhas sejam marcadas. Por isso, caso não tenha estudado em alguma das modalidades descritas abaixo, marque zero (0).

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3
Escola pública:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola privada:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EJA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. 9. **Você se mudou para Macapá para vir estudar, tendo que sair da casa da sua família? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

12. 10. **Na época do ingresso você morava? ***

(pode escolher mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Com os pais (ou um dos pais)
 Com outros parentes
 Com amigos
 Em pensão
 Com companheiro (a)
 Com os Filhos

13. 11. **Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso: ***

Marque todas que se aplicam.

- Não trabalho e meus gastos são financiados pela família
 Trabalho e recebo ajuda da família
 Trabalho e me sustento
 Trabalho e contribuo com o sustento da família
 Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família

14. 12. **Qual a renda mensal familiar, aproximadamente, em salários mínimos? ***

(Valor do Salário Mínimo = R\$ 998,00)

Marcar apenas uma oval.

- <1
 1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 >10

15. 13. Você foi beneficiário de algum auxílio da Unifap? *
- (pode escolher mais de uma opção, exceto se sua resposta for "Não")
 Marque todas que se aplicam.

- Não
- Transporte
- Moradia
- Cópia
- Alimentação
- Viagem
- Bolsa Permanência
- Bolsa Trabalho
- Outro: _____

Sobre o ingresso no Curso

16. 14. Quanto tempo após a conclusão do ensino médio você ingressou no curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Logo em seguida (direto) ou até 6 meses depois
- 2 anos depois
- 3 anos ou mais

17. 15. Você já havia entrado em outro curso, antes de ingressar na Unifap? *

Marcar apenas uma oval.

- Não, este é o meu primeiro curso.
- Sim, mas abandonei.
- Sim, e estava cursando de forma simultânea.
- Sim, e já havia concluído.

18. 16. Este curso foi a sua preferência no momento (o curso que você mais queria fazer)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

19. Se não, qual seria o seu curso preferencial?

20. 17. Em uma escala de 1 a 5, quão seguro você se sentiu a respeito da sua escolha pelo curso? *

1 = Completamente inseguro 5 = Completamente seguro

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

21. 18. Qual motivo o levou a optar por este curso de graduação? *

(pode escolher mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Realização pessoal e profissional
- Segurança e tranquilidade no futuro, posição social e conforto financeiro
- Influência de parentes ou amigos
- Interesse em atuar na comunidade
- Mercado de trabalho
- Não sabe informar
- Outro.

22. Qual?

23. 19. Existe alguma relação do curso com as atividades que você já desenvolvia? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

24. Se sim, você poderia descrevê-las?

25. 20. Assinale a opção abaixo que melhor descreve sua situação atual? *

Marcar apenas uma oval.

- Curso concluído
- Estou cursando o mesmo curso, na Unifap
- Estou cursando outro curso, na Unifap
- Estou cursando o mesmo curso, em outra Instituição
- Estou cursando outro curso, em outra Instituição
- No momento não estou em nenhum curso superior
- Nenhuma das alternativas

26. 21. Fique a vontade para acrescentar neste espaço o que julgar necessário.

(Mas lembre-se, somente assuntos relacionadas as questões desta Seção.)

Sobre o ambiente acadêmico e institucional

27. 22. Assinale a(s) opção(ões) abaixo que melhor descreve (m) a(s) dificuldades enfrentadas: *

(Pode ser assinalada mais de uma alternativa, indicado-se por ordem de posição.)
 Marque todas que se aplicam.

- Incompatibilidade de horário com o trabalho
- Incompatibilidade de horário com o curso
- Necessidade de iniciar atividade profissional
- Não disponibilidade de recursos financeiros para me manter no curso
- Mudança de cidade/estado/país
- Impossibilidade de conciliar atividade de trabalho com o curso
- Acúmulo de atividade por realizar outro curso
- Distância entre a residência/trabalho e a Unifap
- Falta de segurança no trajeto até a Unifap
- Problemas de saúde (pessoal ou na família)
- Questões familiares (gravidez, cuidado com familiares, etc)
- Dificuldade de adaptação a cidade
- Interesse por outra área
- Não consegui corresponder às exigências do curso (quantidade e dificuldade de leituras, exigência de carga horária extra-classe, etc)
- O curso não correspondeu minhas expectativas em relação aos conteúdos
- O nível de conhecimento dos professores não correspondeu às minhas expectativas
- Desinteresse dos professores pelos alunos
- Dificuldade de relacionamento com os colegas do curso
- Dificuldade de adaptação com o ritmo e organização do trabalho universitário
- Escolha de outro curso em outra instituição
- Não tinha certeza do curso que queria
- Não era a primeira opção
- Reprovação em disciplina pré-requisito
- Opção 24

28. 23. Como era sua relação com os professores? *

(Pode ser assinalada mais de uma alternativa, indicado-se por ordem de posição.)
 Marque todas que se aplicam.

- Limitava-se as questões das disciplinas e aos horários de aula
- Encontrava-se com os professores fora do horário de aula para as orientações sobre a disciplina
- Incompatibilidade com alguns professores pelo modo de ser ou pensar
- Não deu tempo de estabelecer nenhum relacionamento com os professores

29. 24. Quais fatores poderiam ter contribuído para sua continuidade no curso? *

(Pode ser assinalada mais de uma alternativa, indicado-se por ordem de posição.)
Marque todas que se aplicam.

- Alteração no currículo do curso
- Flexibilidade no horário do curso
- Apoio pedagógico
- Maior oferta de professores
- Auxílio financeiro para manutenção do curso
- Bolsa-trabalho
- Auxílio-moradia
- Auxílio-alimentação
- Auxílio-transporte
- Melhoria nas condições de transportes
- Segurança no campus
- Maior oferta de benefícios (creches, escolas, etc)
- Apoio familiar em ter com quem deixar os filhos
- Instalações físicas mais adequadas
- Curso com melhores perspectivas profissionais
- Ter tido maior clareza na escolha profissional
- Não indico qualquer fator