



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

Roberta de Souza Matos

**PERMANÊNCIA E EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CSE**

Florianópolis  
2021

Roberta de Souza Matos

**PERMANÊNCIA E EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CSE**

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

Orientador: Prof. Irineu Manoel de Souza, Dr.

Florianópolis

2021

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

Matos, Roberta de Souza  
Permanência e Evasão nos cursos de graduação do CSE /  
Roberta de Souza Matos ; orientador, Irineu Manoel de  
Souza, 2021.  
172 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em  
Administração, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Administração. 2. Permanência estudantil. 3. Evasão  
estudantil . I. Souza, Irineu Manoel de . II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Administração. III. Título.

Roberta de Souza Matos  
**Permanência e Evasão nos cursos do CSE**

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

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

Prof. (a) Dilceane Carraro, Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina

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

Prof. Daniel Ricardo Castelan, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

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

---

Prof. Renê Birochi, Dr.  
Coordenador do Programa

---

Prof. Irineu Manoel de Souza, Dr.  
Orientador

Florianópolis, 2021.

Este trabalho é dedicado à minha avó, Santana Ribeiro de Matos, falecida dias antes da defesa desta dissertação. Minha vó não frequentou universidade, tão pouco sabia algo sobre títulos acadêmicos, mas se enchia de orgulho em cada conquista minha, tenho certeza que agora, além de orgulhosa, ela estará me iluminando em cada etapa concluída.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus e aos meus irmãos de luz, por me darem forças para seguir meus objetivos acadêmicos.

Agradeço ao professor Irineu Manoel de Souza, orientador deste trabalho, por sempre acreditar no meu potencial, dando apoio e orientação necessária para a conclusão de mais uma etapa acadêmica.

Agradeço aos meus pais e a minha irmã, por me darem desde sempre, muito incentivo e amor em cada fase da minha vida.

Agradeço aos meus colegas de mestrado e amigos de vida, por terem me proporcionado momentos de alegria e apoio.

Por fim, agradeço ao Centro-Socioeconômico e a UFSC, que me acolhem desde a graduação, proporcionando a mim, conhecimento e amor pela trajetória acadêmica.

Deus nos concede, a cada dia, uma página de vida nova no livro do tempo. Aquilo que colocarmos nela, corre por nossa conta. (Chico Xavier)

## RESUMO

A evasão discente é um fenômeno recorrente nas universidades no Brasil e no mundo. O conceito sobre o tema difere entre os pesquisadores, mas pode-se dizer que a evasão é a saída definitiva do curso em que o estudante se matriculou sem concluí-lo. A presente pesquisa teve como objetivo compreender os fatores que influenciam na permanência e evasão nos cursos de graduação do Centro Socioeconômico (CSE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi realizado um estudo de caso, contemplando abordagens qualitativa e quantitativa, sendo o processo de coleta de dados primários realizado por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários, quanto aos dados secundários por meio de pesquisa documental. Foram entrevistados os Coordenadores e Chefes de expediente dos Cursos de Graduação Presencial do CSE, para compreender os fatores que influenciam na permanência e na evasão nos cursos de graduação. Os questionários foram aplicados com os estudantes matriculados e evadidos. Foram aplicados questionários aos estudantes matriculados no primeiro semestre de 2020 para compreender os fatores que influenciam a permanência, e aos alunos evadidos nos semestres de 2018.1, 2018.2, 2019.1 e 2019.2 para compreender os fatores que influenciam a evasão. Em relação aos resultados da pesquisa, os principais fatores que influenciam na permanência nos cursos de graduação, na percepção dos Coordenadores de Cursos e Chefes de Expedientes são: “políticas de assistência estudantil”, “serem acolhidos pelos professores”, “ter a sensação de pertencimento ao curso”, “gostar do curso”, “atribuírem valor ao curso”, “oportunidade de crescer profissionalmente com a formação e ter boas condições financeiras”. E na percepção dos estudantes os principais fatores são “apoio pedagógico”, “infraestrutura da instituição”, “ações de acesso à cultura e lazer”, “programa acadêmicos mais flexíveis”, “orientação adequada sobre o curso” e “condição financeira para moradia, alimentação e outras despesas básicas”. Já em relação aos principais fatores que influenciam na evasão nos cursos de graduação, na percepção dos Coordenadores de Cursos e Chefes de Expedientes são: “problemas com disciplinas ou professores”, “o aluno não conseguir se manter no curso por questões financeiras”, “falta de conhecimento prévio sobre o curso” e “horário de trabalho incompatível com o do curso”. E na percepção dos evadidos os principais fatores são: “qualidade e as dificuldades com a didática do curso”, “desencanto com o curso escolhido”, “problemas psicológicos na Educação Superior”, “falta de atualização da grade curricular” e “falta de vocação do estudante para a área profissional”. Assim, após análise, interpretação e discussão dos resultados foi possível propor ações para minimizar os índices de evasão no CSE, destacando-se: ampliação das orientações na recepção aos calouros, visando uma maior aproximação do aluno com o curso e instituição; revisão periódica dos currículos dos cursos de Graduação e a constituição de uma comissão de acompanhamento e avaliação da permanência e evasão dos cursos de graduação do CSE”.

**Palavras-chave:** Permanência. Evasão. IES. Gestão Universitária.



## ABSTRACT

Student dropout is a phenomenon recurring in universities in Brazil and worldwide. The concept on the subject differs among researchers, but it can be said that dropout is the definitive departure from the course in which the student enrolled without completing it. This research aimed to understand the factors that influence the permanence and evasion in undergraduate courses at the Socioeconomic Center (CSE) of the Federal University of Santa Catarina (UFSC). A case study was carried out, contemplating qualitative and quantitative approaches, and the primary data collection process was carried out through semi-structured interviews and questionnaires, regarding secondary data through documentary research. The Coordinators and Heads of working hours of the On-campus Undergraduate Courses of the CSE were interviewed to understand the factors that influence the permanence and dropout of undergraduate courses. The questionnaires were applied with the enrolled and dropout students. Questionnaires were applied to students enrolled in the first semester of 2020 to understand the factors that influence permanence, and to dropout students in the semesters of 2018.1, 2018.2, 2019.1 and 2019.2 to understand the factors that influence dropout. In relation to the research results, the main factors that influence the permanence in undergraduate courses, in the perception of Course Coordinators and Heads of Expedients are: “student assistance policies”, “being welcomed by teachers”, “having the feeling of belonging to the course ”, “ enjoying the course ”, “ giving value to the course ”, “ opportunity to grow professionally with training and having good financial conditions ”. And in the students' perception, the main factors are “pedagogical support”, “infrastructure of the institution”, “actions of access to culture and leisure”, “more flexible academic programs”, “adequate guidance on the course” and “financial condition for housing , food and other basic expenses ”. Regarding the main factors that influence dropout in undergraduate courses, in the perception of Course Coordinators and Heads of Expedients, they are: “problems with subjects or teachers”, “the student is unable to stay on the course due to financial issues”, “ lack of prior knowledge about the course ”and“ working hours incompatible with the course ”. And in the perception of dropouts the main factors are: “quality and difficulties with the didactics of the course”, “disenchantment with the chosen course”, “psychological problems in Higher Education”, “lack of updating of the curriculum” and “lack of vocation of the student to the professional area ”. Thus, after analysis, interpretation and discussion of the results, it was possible to propose actions to minimize the dropout rates in the CSE, highlighting: expansion of the guidelines for the reception of freshmen, aiming at bringing the student closer to the course and institution; periodic review of the curricula of undergraduate courses and the establishment of a monitoring committee; evaluation of the permanence and evasion of CSE's undergraduate courses ”.

**Keywords:** Permanence. Evasion. HEI. University Management.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo longitudinal do abandono institucional.....	47
Figura 2 – Metodologia de pesquisa.....	68

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fatores relacionados à Permanência Estudantil.....	44
Quadro 2 – Níveis de evasão universitária.....	47
Quadro 3 – Fatores relacionados à Evasão Estudantil.....	51
Quadro 4 – Interação inicial do discente com a universidade.....	55
Quadro 5 – Ações para minimizar à evasão.....	64
Quadro 6 - Objetivos Específicos, Categorias de Análise e Técnicas de Coleta de dados.....	67
Quadro 7 - Questões que influenciam na permanência discente dos cursos de graduação do CSE.....	93
Quadro 8 - Fatores que influenciam na permanência estudantil, de acordo com os coordenadores e chefes de expediente dos cursos de graduação do CSE.....	104
Quadro 9 - Questões que influenciam na evasão discente dos cursos de graduação do CSE.....	117
Quadro 10 - Fatores que influenciam na evasão estudantil, de acordo com os coordenadores e chefes de expediente dos cursos de graduação do CSE.....	131
Quadro 11 - Fatores de Permanência citados pelos alunos, coordenadores e chefes de expediente dos cursos de graduação do CSE.....	132
Quadro 12 - Fatores de Evasão citados pelos alunos, coordenadores e chefes de expediente dos cursos de graduação do CSE.....	133
Quadro 13 - Ações para minimizar a evasão nos cursos de graduação do CSE.....	136

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Percentuais das questões relacionadas à permanência estudantil.....	88
Tabela 2 – Percentuais das questões relacionadas à evasão estudantil.....	111

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos alunos matriculados.....	82
Gráfico 2 - Curso dos alunos matriculados.....	83
Gráfico 3 - Necessidade dos alunos matriculados de se deslocarem para Florianópolis.....	83
Gráfico 4 – Situação atual de moradia.....	84
Gráfico 5 – Renda bruta dos alunos matriculados.....	85
Gráfico 6 – Estado civil dos alunos matriculados.....	85
Gráfico 7 – Possibilidade de trancar ou trancamento do curso.....	86
Gráfico 8 – Pretensão de cursar o curso em que está matriculado até o final.....	87
Gráfico 9 – Conhecimento prévio sobre o curso antes do ingresso.....	87
Gráfico 10 – Gênero dos alunos evadidos.....	105
Gráfico 11 – Curso em que evadiu.....	106
Gráfico 12 – Fase em que ocorreu a evasão.....	106
Gráfico 13 – Necessidade dos alunos evadidos de se deslocarem para Florianópolis.....	107
Gráfico 14 – Situação de moradia no período da evasão.....	108
Gráfico 15 – Renda bruta no período da evasão.....	109
Gráfico 16 – Estado civil no período da evasão.....	109
Gráfico 17 – Trancamento do curso antes da evasão.....	110
Gráfico 18 – Conhecimento prévio sobre o curso antes do ingresso (evadidos).....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAGR	Controle Acadêmico da Graduação
CA	Colégio Aplicação
CAE	Coordenadoria de Acessibilidade Educacional
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CEB	Centro de Estudos Básicos
CLAA	Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação
COID	Coordenadoria de Inclusão Digital
CRER	Coordenadoria de Relações Étnicos Raciais
CSE	Centro Socioeconômico
DAE	Departamento de Administração Escolar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FI	Falta Insuficiente
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituições de Educação superior
IFES	Instituições federais de educação superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPEAU	Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária
IELA	Instituto de Estudos Latino-Americanos
IPC	Incubadora Popular de Cooperativa
LABMEC	Laboratório de Mercado de Capitais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MIE	Modelo de Integração do Estudante
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Estudantil
NSP	Novo Serviço Público
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAE	Política de Assistência Estudantil
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil

PRAE Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis

PROGRAD Pró-Reitoria de Graduação

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SAAD Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades

SESU Secretaria de Educação Superior brasileira

SISU Sistema de Seleção Unificada

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

URSS União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

TAE Técnico Administrativo em Educação

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	15
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO .....	19
1.3 OBJETIVOS .....	19
<b>1.3.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>19</b>
<b>1.3.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>19</b>
1.4 JUSTIFICATIVA.....	20
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	21
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>23</b>
2.1 ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.....	23
2.2 GESTÃO UNIVERSITÁRIA.....	32
<b>2.2.1 Contexto Histórico.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.2 Universidades.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.3 Políticas Públicas em Educação Superior.....</b>	<b>38</b>
2.3 PERMANÊNCIA E EVASÃO.....	40
<b>2.3.1 Permanências nas IES .....</b>	<b>41</b>
<b>2.3.2 Evasão nas IES .....</b>	<b>44</b>
<b>2.3.3 Ações para minimizar à evasão .....</b>	<b>53</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>68</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>74</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA UFSC E DO CSE.....	74
<b>4.1.1 Caracterização da UFSC.....</b>	<b>74</b>
<b>4.1.2 Caracterização do CSE.....</b>	<b>77</b>
4.2 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DA UFSC PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM RELAÇÃO A PERMANÊNCIA E A EVASÃO.....	79
4.3 FATORES RELACIONADOS A PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CSE.....	83
<b>4.3.1 Perfil dos alunos matriculados nos cursos de graduação do CSE.....</b>	<b>84</b>
<b>4.3.2 Fatores relacionados à permanência nos cursos de graduação do CSE na percepção dos alunos matriculados.....</b>	<b>90</b>



<b>4.3.3 Fatores relacionados à permanência nos cursos de graduação do CSE na percepção dos coordenadores e chefes de expediente dos cursos.....</b>	<b>99</b>
<b>4.4 FATORES QUE INFLUENCIAM A EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CSE.....</b>	<b>107</b>
<b>4.4.1 Perfil dos alunos evadidos nos cursos de graduação do CSE.....</b>	<b>107</b>
<b>4.4.2 Fatores relacionados à evasão nos cursos de graduação do CSE na percepção dos alunos evadidos.....</b>	<b>114</b>
<b>4.4.3 Fatores relacionados à evasão nos cursos de graduação do CSE na percepção dos coordenadores e chefes de expediente dos cursos.....</b>	<b>123</b>
<b>4.5 SÍNTESE DA PESQUISA.....</b>	<b>135</b>
<b>4.6 AÇÕES PARA MINIMIZAR A EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CSE.....</b>	<b>137</b>
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADORES DOS CURSOS DO CSE .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: CHEFES DE EXPEDIENTE DOS CURSOS DO CSE .....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO: DISCENTES EVADIDOS.....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO: DISCENTES MATRICULADOS.....</b>	<b>164</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, são apresentados a contextualização do tema, problematização da pesquisa e os objetivos: geral e específicos deste estudo, além da justificativa e estrutura do trabalho.

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A evasão é um fenômeno social complexo, que pode ser definido como a interrupção no ciclo de estudos e conseqüentemente do abandono à instituição em que o indivíduo desenvolvia suas atividades educacionais (GAIOSO, 2005).

Apesar de ser um fenômeno antigo, essa temática continua desafiando os esforços dos governos e familiares para fornecer educação aos seus cidadãos e membros da família, respectivamente (OKURUT, 2018).

Todavia, a literatura existente mostra a falta de uma definição padrão, ou compreensão da evasão estudantil e, como tal, diferentes definições são usadas em momentos distintos por diversos estudiosos e instituições (LEHR ET AL., 2004; BONNEAU, 2015).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) esse fenômeno apresenta três diferentes tipos: evasão de curso, que ocorre quando o estudante se desvincula do curso escolhido por razões diversas (abandono, desistências, transferência, mudança de curso, exclusão por norma institucional), evasão da instituição, que ocorre quando o estudante se desvincula da instituição na qual está matriculada, e por fim evasão do sistema, que acontece quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1996, p. 16).

Os primeiros estudos sobre evasão discente no ensino superior, surgiram na década de 30. Uma das primeiras pesquisas realizada para analisar questões relacionadas ao abandono estudantil aconteceu em 1938 por John McNeely, representando o Ministério do Interior e o Departamento de Educação dos Estados Unidos (SANTOS, 2013).

A expansão do ensino superior, advinda com o fim da Segunda Guerra Mundial, ocorreu por uma demanda de profissionais com nível superior para suprir uma sociedade que rapidamente se industrializava e ascendia por avanços tecnológicos, mas também trouxe à tona problemáticas relacionadas a convivência estudantil, seja por questões étnicas, culturais ou socioeconômicas, resultando em evasão (CISLAGUI, 2008).

Além disso, inquietações surgiram nos campi devido a existência de movimentos sóciopolítico-culturais, ocasionando o aumento da evasão e consequentemente o reconhecimento da complexidade deste fenômeno (ROCHA, 2020). Apesar do reconhecimento, quase nada era feito para a diminuir a ocorrência, os esforços institucionais eram insuficientes, limitados a um simples monitoramento do nível de matrículas, raramente envolvendo tentativas sistemáticas para avaliação dos padrões de permanência dos estudantes (CISLAGHI, 2008).

Somente na década de 70 que as primeiras teorias sobre evasão surgiram, elaboradas por estudiosos que buscaram identificar a motivação dos alunos para a decisão de abandonar, entre eles: Spady (1970, 1971), Tinto (1975, 1987, 1993, 1997) Bean (1980) e Pascarella (1980).

No Brasil, a partir de 1972 o MEC, manifestou, juntamente com as universidades públicas, preocupação com o tema, o que resultou no surgimento de alguns estudos (ANDRIOLA, 2003).

Mas foi a partir de 1990, que o assunto ganhou grande destaque no Brasil, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. A partir dessa lei, foi estabelecido os princípios da educação e dos deveres do Estado em relação à educação escolar pública, dessa forma o governo federal passou a incentivar a criação de Instituições de Educação superior (IES) e assim as IES começaram a receber um número grande de ingressantes, entretanto esse aumento não acompanhou a oferta do número de vagas (CASTRO, SOUZA E SÁ, 2018).

Sendo assim, grandes transformações ocorreram e marcaram o cenário educacional brasileiro. Nos últimos anos o sistema educacional apresentou um significativo crescimento, principalmente do ensino superior brasileiro, com o incremento do número de vagas, a criação de novos cursos de graduação, a expansão das IES e a adoção de políticas públicas, voltadas à inclusão social e a democratização do ensino superior. (JUCÁ, et al. 2019).

No entanto, uma efetiva democratização do ensino superior requer políticas públicas em educação abrangentes, a fim de ampliar e fortalecer o acesso ao ensino público, a partir da expansão dos quadros docentes e de técnicos, infraestrutura, novas tecnologias pedagógicas, planejamento e gestão. Requer, também, a consolidação de programas efetivos voltados para permanência dos alunos no sistema universitário de ensino, principalmente, aqueles que são

provenientes de camadas socioeconômicas mais baixas. Entende-se então, a Política de Assistência Estudantil como uma maneira de auxiliar a permanência estudantil no ensino superior (ASSIS, et al. 2013).

Apesar do satisfatório crescimento no número de alunos no Ensino Superior que ocorreu nos últimos anos, a quantidade de alunos evadidos conseqüentemente também cresceu, mostrando a necessidade do fortalecimento das Políticas Públicas em educação.

Pois para Tinto (1993) a evasão decorre das influências que as comunidades sociais e intelectuais exercem sobre a vontade dos estudantes em permanecer na faculdade.

O referido autor apresenta a influência de quatro conjuntos de fatores sobre a decisão de evadir: atributos prévios à entrada na faculdade, como *background* familiar, habilidade e escolaridade; a inter-relação entre os objetivos e comprometimento da instituição e dos alunos; o conjunto de relações formais e informais estabelecido no ambiente acadêmico e no social, como: performance acadêmica, interação com os funcionários da instituição, atividades extracurriculares; e, por fim, a integração acadêmica e a integração social que os itens anteriores proporcionam.

## 1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Com a crescente de estudantes no ambiente universitário, verifica-se uma dissonância histórica entre o acesso e a conclusão, que pode ser constatado na baixa taxa de sucesso anual, visto que, anualmente mais de dois milhões de novas matrículas são registradas no ensino superior brasileiro, esse aumento pode ser justificado de acordo com Lima e Sago (2018) graças a flexibilização nas regras do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), e a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), em 2010. No entanto o número de concluintes anual é invariavelmente inferior, em média apenas metade conclui o curso (LIMA; ZAGO, 2018).

No âmbito dos cursos de graduação, a evasão se tornou um problema recorrente em toda IES, o que resulta em desperdícios financeiros, sociais e acadêmicos (CUNHA; NASCIMENTO E DURSO, 2016).

A Secretaria de Educação Superior brasileira (SESu) estima que o custo da evasão nas IES federais esteja próximo a 486 milhões de reais por ano. Pode-se dizer que a evasão universitária preencha vagas que poderiam ter gerado um retorno melhor ao investimento se concedidas a outros pretendentes (CUNHA et. Al, 2015).

O Ministério da Educação e do Desporto (1997) apresentou alguns fatores que têm peso decisório no âmbito do tema evasão no ensino superior. Esses fatores são ordenados da seguinte forma: em primeiro lugar, aqueles que se relacionam ao próprio estudante; em segundo, os relacionados ao curso e à instituição e; os fatores socioculturais e econômicos externos.

Sendo assim, é possível perceber que não somente ao estudante recai a responsabilidade sobre a evasão, mas esta deve ser considerada apenas uma variável no conjunto (BARBOSA, et. AL, 2017).

Responsável pela análise das causas e consequências da evasão no ensino de graduação nas IES públicas, o MEC (1997) registrou a necessidade de as instituições estabelecerem e cumprirem normas eficazes de permanência dos alunos até a diplomação.

Nesse sentido, a comissão especial destacou a necessidade de comprometimento dos Reitores e Pró-Reitores de Graduação com a divulgação das informações sobre evasão e permanência, nem sempre positivas, mas que fazem parte da transparência de toda gestão pública (BARBOSA, et. al, 2017).

Dessa forma, é preciso avaliar não apenas as variáveis que envolvem o aluno, mas também direcionar os motivos para as variáveis relacionadas à instituição, a fim de diminuir a ocorrência do fenômeno da evasão (BARBOSA, et. al, 2017).

No presente estudo decidiu-se avaliar o fenômeno da evasão no Centro Socioeconômico (CSE) que é uma das quinze unidades acadêmicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Com uma história de 60 anos, a UFSC tem a “missão de produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico” e para tanto oferece diversas atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação (UFSC, 2020).

Possui cinco campi: Araranguá, Blumenau, Curitibanos, Joinville e Florianópolis. Os do interior foram instituídos em 2009 com recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), do Ministério da Educação (MEC), em um processo de expansão da Universidade para outras regiões em Santa Catarina. Exceto Blumenau, que foi criado em 2013 (UFSC, 2020).

Localizado no Campus Universitário João David Ferreira Lima, em Florianópolis, o CSE possui cursos de graduação na modalidade presencial, em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Relações Internacionais e Serviço Social, além dos cursos de

graduação em Administração, Administração Pública, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas na modalidade à distância. Na pós-graduação, há mestrados acadêmicos em Administração, Contabilidade, Economia, Relações Internacionais e Serviço Social, e mestrado Profissional em Administração Universitária, Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação e em Controle de Gestão. Conta ainda com doutorado acadêmico em Administração, Contabilidade, Economia, Serviço Social e Relações Internacionais (CSE UFSC, 2019).

Apesar dos cursos do CSE apresentarem concorrência relevante no vestibular, a maioria dos cursos de graduação do centro apresentam índices significativos de evasão. Ao analisar dados dos períodos de 2009 a 2019, observa-se que o CSE teve um total de 9.703 ingressantes, destes 5.160 formaram-se em seus cursos e 4.543 evadiram-se (UFSC, 2019).

De fato, a maioria dos cursos de graduação do CSE já chegaram a patamares de evasão elevadíssimos, em determinados momentos, a saber: Administração Noturno, 59,08%, Ciências Contábeis Diurno, 56,25%, Ciências Contábeis Noturno, 57,14%, Ciências Econômicas Diurno, 74,48%, Ciências Econômicas Noturno, 78,04% e Serviço Social Noturno 67,21% (CAGR UFSC, 2021). Com efeito, elencou-se como problema de pesquisa a seguinte pergunta: Como os fatores de permanência e evasão influenciam nos cursos presenciais de graduação no CSE?

### 1.3 OBJETIVOS

Para atender o citado problema de pesquisa elegeu-se os seguintes objetivos, geral e específicos.

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Analisar como os fatores de permanência e evasão influenciam nos cursos presenciais de graduação do CSE.

#### 1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Compreender os fatores relacionados à permanência nos cursos de graduação do CSE.
- b) Compreender os fatores que influenciam à evasão nos cursos de graduação do CSE.
- c) Propor ações para minimizar a evasão nos cursos de graduação do CSE.

#### 1.4 JUSTIFICATIVA

O problema de pesquisa é justificado com base em 2 critérios: importância e viabilidade. A importância significa tratar de um assunto relacionado a uma pesquisa crucial cujas consequências afetam diretamente o bem-estar da sociedade (CASTRO, 2006).

Dessa forma, apresentar um estudo sobre evasão nos cursos de graduação do CSE com o intuito de minimizar este fenômeno é importante, pois diversos autores relatam o fenômeno da evasão como algo recorrente e prejudicial nas IES. A evasão em IES públicas ou privadas está associada com perdas sociais, acadêmicas e econômicas consideráveis (CUNHA, et al. 2015).

Esse fenômeno afeta não só os estudantes que anulam a possibilidade de obter um diploma naquele momento, mas também todo o sistema de ensino envolvido, educadores que não cumprem sua missão com o aluno evadido e a sociedade, devido às perdas sociais e econômicas. Dessa forma, pode-se dizer que a evasão universitária é um desperdício de vagas que poderiam ser concedidas a outros pretendentes (CUNHA et al., 2015).

Com base nos dados do Censo da Educação Superior, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as taxas de evasão do ensino superior brasileiro são significantes (OLIVEIRA, 2018). Os dados apresentaram que 49% dos discentes que ingressaram no ensino superior em 2010 abandonaram os cursos dentro de um intervalo de cinco anos. Nas instituições privadas, a evasão chegou a 53%, e nas instituições públicas alcançou 47% nas municipais, 38% nas estaduais e 43% nas federais (CENSO-INEP, 2018).

Além disso, como já mencionado neste estudo, o CSE que oferece os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Serviço Social e Relações Internacionais, na modalidade presencial, apresenta taxas consideráveis de evasão. Em determinados momentos, a unidade acadêmica chegou aos percentuais de 74, 48% de evasão em Ciências Econômicas Diurno, 78,04% de evasão em Ciências Econômicas Noturno, e 67,21% de evasão em Serviço Social Noturno (CAGR UFSC, 2021). Tal situação reforça a importância da temática deste estudo, bem como do objeto de pesquisa escolhido.



Já a viabilidade do estudo se refere à disponibilidade de recursos para realizar a pesquisa, dentre eles, informações, tempo, capital, competência do pesquisador e apoio de orientadores (CASTRO, 2006).

Na presente pesquisa, não houve obstáculos em relação a viabilidade, pois a obtenção de dados sobre a evasão dos alunos no CSE, bem como o contato com os discentes para a aplicação dos questionários aconteceu sem grandes restrições. Em relação aos entrevistados no CSE, houve facilidade na realização deste método, já que a pesquisadora é discente desde a graduação neste centro e dessa forma os entrevistados foram solícitos a fim de contribuir com a pesquisa.

A pesquisa foi financeiramente viável, pois realizou-se este estudo em uma única unidade acadêmica da UFSC, sem dificuldades para o deslocamento ou aplicação dos métodos de obtenção de dados pela pesquisadora.

Este estudo também apresentou contribuições teóricas, pois os resultados obtidos podem revelar novas conclusões sobre o fenômeno da evasão, bem como novas causas e novas sugestões para diminuir os índices dessa problemática, contribuindo para que estudos semelhantes sejam realizados em outras unidades acadêmicas desta universidade e até mesmo em outras IES do país.

## 1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

A presente dissertação de mestrado, divide-se em cinco capítulos, começando pela introdução, capítulo um, que abrange a contextualização do tema e a problematização da pesquisa, seguido dos objetivos: geral e específicos. Neste mesmo capítulo também se justifica a importância da pesquisa, bem como a viabilidade do estudo.

No capítulo dois são apresentados os referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa. Os subcapítulos explicam os conceitos e modelos de Administração Pública, o tema de Gestão Universitária e por fim elucida-se Permanência e Evasão em IES, tema principal do presente estudo, bem como identificar os fatores que influenciam na evasão discente e estudos com estratégias de combate à evasão.

Os procedimentos metodológicos são apresentados no capítulo três. Nesse capítulo apresenta-se as escolhas metodológicas de uma pesquisa científica mais adequadas para este estudo, de acordo com autores da área.

No capítulo quatro aborda-se a apresentação e análise de dados, que se divide em subcapítulos. Neste capítulo caracteriza-se a UFSC e atende-se cada um dos objetivos específicos propostos neste estudo.

Por fim, no capítulo cinco, são expostas as conclusões da presente pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo, é apresentada a partir de três seções primárias: Administração Pública, Gestão Universitária e Permanência e Evasão. Primeiramente é exposto o conceito de administração pública, bem como as tipologias e tendências atuais desta prática, posteriormente apresenta-se o contexto histórico de universidades, e os desafios da Gestão Universitária perante suas especificidades, por fim são descritas revisões teóricas a respeito do tema deste estudo, elencando os fatores que influenciam na permanência e evasão estudantil, além disso apresenta-se os estudos já realizados a fim de combater este fenômeno.

### 2.1 ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

As funções típicas da administração pública surgem a partir do relacionamento constante entre o Estado e a sociedade, tais funções são viabilizadas com a criação de seus órgãos executores e exercidas pelos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. O controle de contas, que integra a administração pública, cumpre a importante função de melhorar as relações entre Estado e sociedade, sendo assim, contribui para a melhoria da qualidade da gestão pública e garantia do regime democrático (MATIAS-PEREIRA, 2018). Os princípios da Administração Pública são: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

O Estado, conforme delineado na Constituição Federal, está submetido aos princípios da ordem, da eficiência administrativa e da eficácia dos seus atos. Os mecanismos de controle das atividades estatais são criados a partir desses princípios, objetivando a defesa da administração pública e dos direitos e garantias coletivos (MATIAS-PEREIRA, 2018).

Mas nem sempre foi assim, é possível distinguir diferentes tipologias de Administração Pública com características distintas em cada uma, dentro de uma perspectiva histórico-evolutiva, são elas: administração patrimonialista, burocrática e gerencial. Mesmo que historicamente seja marcante um tipo de administração em determinadas épocas, pode-se afirmar que a administração gerencial é o modelo vigente; que a burocrática ainda é aplicada no núcleo estratégico do Estado e em variadas organizações públicas; e que permanecem práticas patrimonialistas de administração nos dias atuais. Pode-se afirmar, ainda, que existem fragmentos de todas as teorias administrativas nas organizações públicas (PALUDO, 2010).

A origem do termo “patrimonialismo” que é atribuída a Max Weber, quando se volta para a análise da legitimidade das formas de poder político, assim inserindo-se no seu conceito

de “sistema de dominação”, o patrimonialismo equivaleria a uma forma de “dominação tradicional”, cuja “legitimidade repousa na santidade de ordens e poderes senhoriais tradicionais (RIBEIRO, 2010).

O patrimonialismo foi o primeiro modelo de administração do Estado, apesar de ainda haver rastros deste modelo atualmente. No patrimonialismo, não havia diferença entre a administração de bens públicos e bens particulares. Tudo que existia nos limites territoriais de seu “reinado” era considerado como domínio do soberano, que podia utilizar como quisesse os bens sem qualquer prestação de contas à sociedade (PALUDO, 2010).

Além disso, não haviam carreiras organizadas no serviço público e muito menos se estabelecia a divisão do trabalho. Os cargos eram todos de livre nomeação do soberano, que geralmente eram destinados a parentes diretos e demais amigos da família, concedendo-lhes parcelas de poder diferenciadas, de acordo com seus critérios pessoais de confiança. Prática frequente era a troca de favores por cargos públicos, por exemplo. A regra geral era: quem detinha um cargo público o considerava como um bem próprio de caráter hereditário (PALUDO, 2010).

O patrimonialismo pode ser caracterizado também pela representação e o serviço pessoal por todos os funcionários, a inexistência de especialização profissional; seleção dos empregados a partir do círculo pessoal do senhor e, a falta de distinção entre a esfera privada e oficial. O patrimonialismo é marcado como forma de dominação tradicional, em que o soberano organiza o poder político análogo ao poder exercido em sua casa (WEBER, 2004).

A corrupção, o uso de recursos públicos e o nepotismo eram considerados normas na administração patrimonialista (BRESSER PEREIRA, 2001). Somente com o advento do capitalismo e da democracia, houve a necessidade da adoção de um novo paradigma capaz de combatê-los e de proteger o patrimônio público contra a privatização do Estado (BRESSER PEREIRA E SPINK, 2006).

Este cenário impôs à administração pública a necessidade de desenvolver um sistema gerencial que procurasse distinguir o político do administrador público e também o privado do público (BRESSER PEREIRA; SPINK, 2006). Dessa forma, surge a administração burocrática, embasada pelo modelo de Max Weber, com o propósito de determinar um método de organização racional e eficiente, em substituição à força do poder exercido por regimes autoritários (HELAL; DIEGUES, 2009).

É importante ressaltar que o modelo burocrático já era bastante difundido nas administrações públicas desde o século XVI, em organizações religiosas e militares, especialmente na Europa. Desde então o modelo burocrático foi experimentado com intensidades heterogêneas e em diversos níveis organizacionais, culminando com sua adoção no século XX em organizações públicas privadas e do terceiro setor (SECCHI, 2009).

A grande expectativa para com a Administração Pública Burocrática refere-se à necessidade de conseguir conter o conteúdo da ação governamental, impedindo que os políticos agissem contra os interesses coletivos da comunidade (HELAL; DIEGUES, 2009).

Entretanto, o tipo de burocracia que passa a predominar na sociedade, em particular na Europa, assume características bastante atuais, como a racionalização do Direito, que passou a ser escrito e organizado de forma hierárquica e lógica em ordenamentos jurídicos, substituindo o Direito medieval, com base nos costumes e nas tradições não escritos; a centralização do poder estatal devido à crescente facilidade de comunicação e transporte entre as diversas regiões, antes isoladas e difíceis de serem controladas pelo poder central; o surgimento e a consolidação das indústrias, e o predomínio da racionalidade técnica; e a consolidação da sociedade de massa (MOTTA E VASCONCELOS, 2002).

O que não estava previsto na análise weberiana sobre a burocracia é a capacidade do ser humano de agir diferentemente do que estava previsto nas regras ou até mesmo não agir, infringindo a legislação em ambos os modos. Assim, a formalização do comportamento humano adequada à formalidade da lei, não foi possível. Logo, percebemos uma discrepância entre o que é legal (oficial), formal e o que é informal, um hiato entre os mundos prescritos, das normas, da impessoalidade, e o real da pessoalidade, isto é, de sentimentos humanos como: afeto, inveja, ciúme, etc. (JUNQUILHO, 2010).

Esse fenômeno foi denominado de disfunções da burocracia, de acordo com Motta e Vasconcelos (2002). Ou seja, as interferências da ação humana que modifica a dinâmica das regras formais produzindo efeitos tidos como indesejáveis ou disfuncionais. Tais disfunções é o que geralmente, no senso comum, costumamos chamar de burocracia no serviço público, assim, vinculamos aquilo que não funciona de maneira eficiente ao conceito de burocracia, que conforme o sociólogo Max Weber (1984) seria exatamente o contrário.

Já às vésperas da reforma gerencial, Bresser Pereira mencionou que a burocracia era “lenta, cara, ineficiente e incapaz de atender as demandas dos cidadãos. O mundo evoluiu num curto espaço de tempo, as novas ideias de gestão contemporânea, fundamentadas nos princípios da confiança e da descentralização das decisões, exigiam formas flexíveis de gestão,

horizontalização de estruturas, descentralização de funções e incentivos à criatividade (PALUDO, 2010).

Essas ideias iam contra à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. Entretanto, não se pretendia mudar totalmente: à avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho e a capacitação permanente, que eram características de uma boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados e da competição administrada. Não se trata simplesmente de descartar a administração burocrática, mas considerar os aspectos em que está superada e as características que ainda sem mantêm válidas como formas de garantir mais eficiência, eficácia e efetividade à Administração Pública (PALUDO, 2010).

O termo Nova Gestão Pública, na literatura nacional, traduz a expressão inglesa New Public Management. Ambas significam, na literatura internacional, as reformas do Estado a partir dos anos 1970, baseadas na corrente gerencialista do pensamento administrativo (JUNQUILHO, 2010).

Segundo Kettle (2000) “a ideia de reformar o setor governamental, no sentido de aprimorá-lo, é algo tão antigo como a própria ideia de governo”, mas, o esforço dedicado nas décadas de 1970, 1980 e 1990, certamente, foram os maiores. Dois grandes fatores impulsionaram esses esforços: a democracia e a globalização.

É importante ressaltar que mesmo que a Nova Gestão Pública, tenha surgido como um movimento de reforma global por estudiosos do tema (CHRISTENSEN & LÆGREID, 2007; KETTLE, 2000), a adoção de reformas no estilo da Nova Gestão Pública se diferenciou significativamente entre os países, já que tanto a definição quanto a implementação de tais reformas são influenciadas pela cultura de cada país, configurações institucionais e tradições de direito administrativo (TORRES E PINA, 2004).

A Administração Pública Gerencial emerge na segunda metade do século XX e estabelece um avanço, e até certo ponto, um rompimento com a Administração Pública burocrática. Isso não significa, entretanto, negar todos os princípios burocráticos. Pelo contrário, a Administração Pública Gerencial está apoiada nesse modelo, da qual conserva alguns de seus princípios fundamentais, como a admissão segundo rígidos critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, a avaliação constante e desempenho, o treinamento sistemático (PALUDO, 2010).

O Caderno Mare nº01 menciona as principais características da Administração Pública Gerencial (também chamada de nova Administração Pública):

Orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente; ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão; fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas; separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas; distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definição monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido; transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos competitivos; adoção cumulativa dos mecanismos de controle social direto para controlar as unidades descentralizadas: do contrato de gestão em que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos; e da formação de quase mercados em que ocorre a competição administrada; terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado (MARE, 1997).

Entretanto, segundo Junquillo (2010), podemos elencar como ideário geral da denominada Nova Gestão Pública: a noção do gasto público como custo improdutivo ao contrário de investimento coletivo e social; a identificação dos servidores públicos como hostis à sociedade, detentores de privilégios e defensores de interesses particulares; a crítica à interferência negativa do Estado nos mercados e a eleição da supremacia destes últimos como mecanismos mais apropriados de distribuição de bens e serviços à sociedade; Estado com o papel principal de promotor/ empreendedor, em vez de provedor de bens e serviços sociais; a importação de práticas gerenciais comuns ao setor privado da economia, incluindo, nas agendas públicas, temas como: eficiência, eficácia, produtividade, avaliação e controle de resultados, governança, governabilidade, satisfação do consumidor, prevenção e controle de gastos; e a ênfase na importância do poder e na mudança de papel dos chamados administradores públicos para gerentes ou gestores públicos profissionalizados, no sentido de que passa a ser desejado um perfil voltado à noção de orientador/integrador e empreendedor, distinto do papel de supervisor ou administrador, típico do modelo burocrático de gestão.

Além dessas tipologias citadas anteriormente, é importante conceituar novas tendências de administração, a começar pelo Novo Serviço Público (NSP). O NSP surge como

uma alternativa aos modelos de administração pública mais vigentes, o modelo burocrático e o da Nova Gestão Pública (DENHARDT E DENHARDT, 2007).

Quando comparada a administração Pública burocrática, a Nova Gestão Pública, sempre vai ganhar, diferente de quando comparada ao NSP, que é claramente mais consistente com os fundamentos básicos de democracia, vislumbrando um serviço público totalmente integrado com o discurso do cidadão e o interesse público (DENHARDT E DENHARDT, 2007).

Dessa forma, podemos dizer que o NSP é uma proposta que reconhece as pessoas como seres políticos e que estes devidamente articulados, podem agir junto à comunidade para a construção do bem comum, propósito que deve preceder os interesses privados (SALM; MENEGASSO, 2009).

Neste modelo, busca-se o melhor desempenho da administração pública não mais na direção da eficiência e da eficácia marcadas pela iniciativa privada, nem mesmo com base em interesses próprios que muitas vezes não representam os interesses da coletividade. No NSP, ideais como justiça, equidade, responsividade, respeito, *empowerment* e compromisso não são negados; pelo contrário, tendem a superar o valor da eficiência como único critério para o perfeito desempenho dos órgãos públicos (DENHARDT; DENHARDT, 2003; COSTA; SALM, 2009).

No NSP, o interesse público é melhor alcançado por servidores públicos e cidadãos comprometidos em fazer mudanças significativas na sociedade, e não por gestores que se apropriam, muitas vezes, do dinheiro público. Estes gestores deveriam compartilhar a autoridade e reduzir o controle, atuando como líderes transformacionais em vez de chefes ou gerentes (ANGELIS, 2015).

No NSP, os cidadãos e os agentes públicos olham além do auto interesse. Há dois temas que fundamentam o NSP: promover a dignidade e o valor do NSP; reafirmar os valores da democracia, da cidadania e do interesse público enquanto valores relevantes da administração pública (DENHARDT E DENHARDT, 2003).

Já em relação aos princípios do NSP, segundo Denhardt e Denhardt (2007) pode-se elencar sete, a seguir:



1. Servir cidadãos, não consumidores: como o serviço público é visto como uma extensão da cidadania, tanto o governo quanto os cidadãos precisam abrir mão de seus interesses de curto prazo, assumindo novos papéis na construção de uma sociedade civil.

2. Perseguir interesses públicos: no NSP o administrador não é mais o árbitro do interesse público, mas, sim, um ator-chave dentro de um sistema de governança que inclui inúmeros *stakeholders* – e o governo é um meio voltado para o alcance de valores compartilhados pela sociedade.

3. Dar mais valor à cidadania e ao serviço público do que ao empreendedorismo: os administradores públicos trabalham dentro de redes políticas complexas e seu trabalho deve envolver os cidadãos no desenvolvimento de políticas públicas, o que informa a política e constrói a cidadania.

4. Pensar estrategicamente e agir democraticamente: as políticas e os processos devem ser elaborados mediante processos de colaboração, para que os cidadãos possam envolver-se no processo de governança ao invés de buscar apenas satisfazer suas demandas de curto prazo.

5. Reconhecer que *accountability* não é simples: o *accountability* no serviço público envolve o equilíbrio entre normas e responsabilidades que pressupõe questões morais, direito público interesse público. Assim, os administradores públicos devem corresponder a normas, valores e preferências do complexo sistema de governança público.

6. Servir em vez de dirigir: os servidores públicos devem usar uma liderança baseada em valores para ajudar os cidadãos a articular e satisfazer seus interesses compartilhados. Devem compartilhar poder e liderar com compromisso, integridade, respeitando e conferindo poder à cidadania.

7. Dar valor às pessoas, não apenas à produtividade: as organizações públicas têm mais chance de ser bem-sucedidas se operarem por meio de processos de colaboração e liderança compartilhada que tenham por base o respeito pelas pessoas.

Cabe também conceituar Governança Pública, um campo de estudo interdisciplinar centrado nas relações de poder entre as autoridades governamentais, a sociedade civil e o mercado (LYNN E MALINOWSKA, 2018). Dessa forma, a governança pública tem sido disseminada como um novo paradigma, distinto da nova gestão pública e da administração pública burocrática ortodoxa. Aplica-se em novos tempos e contextos, marcados pelo pluralismo, complexidade, ambiguidade e fragmentação (OLIVEIRA; CORREIO, 2019).

Visto desta perspectiva, governança pública é: um processo de geração de valor público a partir de determinadas capacidade e qualidades institucionais; da colaboração entre

agentes públicos e privados na coprodução de serviços, políticas e bens públicos e da melhora do desempenho. Dessa forma, nenhum desses elementos pode ser pensado de forma isolada (MARTINS; MARINI, 2014, p. 44).

São quatro os princípios de governança pública: a) relações éticas; b) conformidade em todas as dimensões; c) transparência; e d) *accountability*. Além disso, para haver a boa governança, deve estar presente o fator “participação proativa de todos os atores envolvidos, dirigentes, políticos, órgãos de controle e, em especial, da sociedade organizada” (MATIAS-PEREIRA, 2010, p. 124).

Pisa (2014) utiliza os seguintes princípios de governança pública: a) transparência; b) *accountability*; c) participação; d) integridade/ética; e) conformidade legal; f) equidade; e g) efetividade.

O setor público, além de ter o compromisso com os princípios básicos de governança, passa a ter também o compromisso com a legalidade e com a legitimidade (MELLO, 2006). Visto que, na governança pública, é preciso a prestação de contas para com a sociedade, a fim de manter um relacionamento entre administração, controle e supervisão, bem como assegurar os objetivos políticos de forma eficiente e eficaz (TIMMERS, 2000).

Outra tendência de Administração Pública é a Gestão Social, um processo gerencial baseado no diálogo, no qual a autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação, tal ação pode ocorrer em qualquer tipo de sistema social: público, privado ou de organizações não-governamentais (TENÓRIO, 2005)

A Gestão Social é determinada pela solidariedade, sendo assim é um processo de gestão que deve primar pela concordância, em que o outro deve ser incluído motivado pela solidariedade, a gestão deve destacar o diálogo, o coletivo (TENÓRIO, 2005).

Tal processo gerencial poderia ser considerado como uma “linha de fuga” em relação à hegemonia da tradição positivista centrada na racionalidade utilitária do pensamento administrativo, que “não tem permitido que os agentes do processo, administradores e administrados, desenvolvam suas ações de forma emancipadora” (TENÓRIO, 2008a, p. 31).

Com as ideias de Gestão Social, que se diferenciam de um processo centralizador, tecnoburocrático, elaborado em gabinetes, em que o conhecimento técnico é o principal argumento da decisão, com uma perspectiva descentralizadora, de concepção dialógica, a esfera pública deve identificar, compreender, problematizar e propor as soluções dos problemas

sociais, a ponto de serem assumidas como políticas públicas pelo contexto parlamentar e executadas pelo aparato administrativo de governo (TENÓRIO, 2008b, p. 162).

Ideias semelhantes podem ser atribuídas a outra tendência de Administração Pública, a Gestão Societal. A Gestão Pública Societal ocorre por um processo de redemocratização do país, buscando reformar o Estado e construir um modelo de gestão pública capaz de torná-lo mais aberto às necessidades dos cidadãos brasileiros, voltado para o interesse público e mais eficiente na coordenação da economia e dos serviços públicos (PAES-PAULA, 2005).

Sua origem, que está ligada a tradição mobilizatória brasileira, alcançou o seu auge na década de 1960, quando a sociedade se organizou pelas reformas no país. Após o golpe de 1964, essas mobilizações retornaram na década de 1970, período no qual a Igreja Católica catalisou a discussão de problemas coletivos nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), inspirada pelos ideais da teologia da libertação e da educação popular (PAES-PAULA, 2005).

Este tipo de gestão manifesta-se nas experiências alternativas de Gestão Pública, como os Conselhos Gestores e o Orçamento Participativo, e possui suas raízes no ideário dos herdeiros políticos das mobilizações populares contra a ditadura e pela redemocratização do país, com destaque para os movimentos sociais, os partidos políticos de esquerda e centro-esquerda, e as organizações não-governamentais (PAES-PAULA, 2005).

Centrado na reivindicação da cidadania e no fortalecimento do papel da sociedade civil na condução da vida política do país, uma concepção começou a se tornar predominante no âmbito do campo movimentalista, a saber: a implementação de um projeto político que procura ampliar a participação dos atores sociais na definição da agenda política, criando instrumentos para possibilitar um maior controle social sobre as ações estatais e desmonopolizando a formulação e a implementação das ações públicas (PAES-PAULA, 2005).

Nesse contexto, multiplicaram-se pelo país governos com propostas inovadoras de gestão pública, que abrigavam diferentes experiências de participação social (PAES-PAULA, 2005).

De acordo com Paes-Paula (2005), um aparelho do Estado com características participativas deve permitir a infiltração do complexo tecido mobilizatório, garantindo a legitimidade das demandas populares. Para isso, é necessário criar arranjos institucionais que organizem a participação nas diferentes esferas governamentais, e que estas sejam dinâmicas o suficiente para absorver as tendências cambiantes inerentes à democracia.

Ao recorrer a práticas democráticas caracterizadas pela participação popular evidencia-se a aproximação da Gestão Societal com a Gestão Social, uma vez que, a primeira,

além de enfatizar a participação social, procura estruturar um projeto político que repense o modelo de desenvolvimento brasileiro, a estrutura do aparelho de Estado e o paradigma de gestão (PAES-PAULA, 2005). Sendo assim, entende-se que a Gestão Social contribui para o entendimento e implementação do modelo de Gestão Societal.

Por fim, pode-se dizer que a discussão sobre novas tendências de Administração Pública é antiga: na década de 70, Guerreiro Ramos (1970) já discutia essa questão e nos dava a resposta que hoje buscamos, uma administração pública essencialmente não-prescritiva e se orientando para o curso de ações e necessidades dos cidadãos em um dado momento, evitando os enfoques normativos e subordinando a teoria das organizações à teoria do desenvolvimento humano.

Em outras palavras, a nova administração pública está sempre sendo reinventada, e enquanto houver vitalidade democrática permanecerá como um projeto inacabado (PAES-PAULA, 2005).

## 2.2 GESTÃO UNIVERSITÁRIA

A universidade é uma instituição secular, pois tem acompanhado a história da humanidade, da mesma forma que tem influenciado e sido influenciada pela sociedade. Parte de sua história tem sido a de um aprendizado em relação a como se adequar a seu tempo, ou seja, de como reconfigurar sua gestão para se ver alinhada ao modelo político, econômico e cultural de seu contexto. (RIBEIRO, 2017).

Por isso, há a necessidade de buscar novas formas de gestão para esta instituição, com estruturas mais flexíveis, processos decisórios mais ágeis, menos burocracia e liderança mais efetiva. A universidade é uma instituição complexa, com especificidades que a constitui, diferente de outras instituições, embora no mesmo âmbito da esfera pública (RIBEIRO, 2017).

Diante disso, cabe apresentar o contexto históricos dessas instituições, os desafios atuais de acordo com suas especificidades e por fim, como as Políticas Públicas em Educação Superior funcionam nas instituições.

### 2.2.1 Contexto histórico

A primeira universidade do mundo, universidade de Bolonha, foi criada em 1088, mas comparadas a esta, as universidades brasileiras possuem um histórico recente (ÉSTHER, 2015). No Brasil Colônia, o ensino superior iniciou-se no século XVII, ministrado apenas por religiosos sob a direção dos jesuítas, e a oferta era apenas dos cursos de filosofia e teologia (GOMES, MACHADO-TAYLOR E SARAIVA, 2018).

O ensino superior brasileiro manteve o formato oriundo de Portugal, tendo a Universidade de Coimbra como sua principal referência (GOMES; MACHADO-TAYLOR; SARAIVA, 2018). No ano de 1808, com a chegada da Coroa Portuguesa ao Brasil, teve início a estruturação do núcleo de ensino superior brasileiro, sob o controle do Estado. Nesse período foram criadas as primeiras escolas superiores com o objetivo de formar profissionais das áreas de direito, medicina e engenharia (BORTOLANZA, 2017).

Mas somente em 1920, foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), a partir do Decreto nº 14.343, a primeira universidade oficial brasileira. Posteriormente surgiram as universidades de São Paulo (USP) em 1934, do Distrito Federal (UDF) em 1935 e a Universidade do Brasil (UB) em 1937 (ROCHA, 2020).

Durante as reformas empreendidas por Francisco Campos, em 1930, emergiu uma questão, ainda hoje desafiadora, referente à concessão da relativa autonomia universitária como preparação gradual para a autonomia plena (CAETANO; CAMPOS, 2019).

Entretanto somente com a Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecida na Constituição Federal de 1988 assegurou-se para as universidades federais significativas inovações, entre elas, destacam-se a inserção da autonomia de gestão financeira e patrimonial no plano constitucional. No entanto, tais instituições compõem a estrutura do MEC como órgãos da administração indireta e estão limitadas às regras gerais da administração pública federal, tanto no que se refere ao planejamento econômico-financeiro como no que concerne aos critérios da administração de pessoal. (CAETANO; CAMPOS, 2019).

A estrutura acadêmica das universidades anterior à esta reforma universitária de 1968 era bastante simples, basicamente era constituída por faculdades e a matrícula era seriada, anual ou semestral, semelhante às estruturas dos colégios de ensino médio. Mas com a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996), citada anteriormente, as estruturas das universidades foram ampliadas e flexibilizadas (BRASIL, 1996).

### 2.2.2 Universidades

As universidades em geral oferecem os seguintes cursos e programas: graduação, disponíveis a candidatos que possuam o ensino médio completo ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; pós-graduação *latu sensu*, abrangendo os cursos de especialização e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; e a pós-graduação *stricto sensu*, abrangendo os cursos de mestrado e doutorado (CAVALCANTE, 2000).

Além dos cursos de Graduação e dos Programa de Pós-graduação, as universidades também oferecem Programas de Extensão, definindo a sua atividade como: a extensão, aberta à participação da população, visa à difusão de conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição universitária (CAVALCANTE, 2000).

As instituições federais de educação superior (IFES) compõem a estrutura do Ministério da Educação (MEC) como órgãos da administração indireta, por isso, mesmo com autonomia, estão limitadas às regras gerais da administração pública federal, tanto no que se refere ao planejamento econômico-financeiro como no que concerne aos critérios da administração de pessoal. Dessa forma, são mantidas com recursos financeiros do Fundo Público Federal, este constituído dos impostos, das taxas e das contribuições pagos pela população (CAETANO; CAMPOS, 2019).

Em geral, as universidades federais estão estruturadas em Órgãos Deliberativos Centrais, Órgãos Executivos Centrais, Órgãos Deliberativos Setoriais e Órgãos Executivos Setoriais. Os Órgãos Deliberativos Centrais são formados pelo Conselho Universitário e o Conselho de Curadores; os Órgãos Executivos Centrais são formados pela Reitoria, Vice-Reitoria e as Pró-Reitorias (SOUZA, 2009).

As Pró-Reitorias acadêmicas coordenam as atividades de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão enquanto as Pró-Reitorias administrativas desenvolvem atividades de planejamento, orçamento, recursos humanos, administração geral e infra-estrutura. As Pró-Reitorias normalmente estão estruturadas em Departamentos e Coordenadorias Administrativas (SOUZA, 2009).

Os Órgãos Deliberativos Setoriais são formados pelos Conselhos das Unidades, Departamentos, Colegiado de Cursos de Graduação e Colegiado de Cursos de Pós-Graduação. Os Órgãos Executivos Setoriais são formados pelas Diretorias de Centros, Chefias de Departamentos, Coordenadorias de Cursos de Graduação e Coordenadorias de Cursos de Pós-Graduação, sendo a comunidade universitária formada pelo corpo docente, corpo técnico-administrativo e corpo discente (SOUZA, 2009).

As universidades são organizações complexas, pois possuem algumas especificidades que as diferenciam de outros formatos organizacionais e que influenciam diretamente na sua gestão estratégica. Uma das características mais básicas de qualquer universidade é a existência simultânea, e inevitavelmente conflitante, de diversos objetivos, a começar pelo ensino, pesquisa e extensão além da própria administração geral. (AMARANTE; CRUBELLATE; MEYER JR, 2017).

Baldrige et al. (1983) em seus estudos, afirmam que as universidades são organizações complexas, mesmo possuindo características e necessidades semelhantes aos demais tipos de organizações, seus processos e demandas diferenciadas tornam essas instituições únicas, distinguindo-se de organizações industriais, órgãos governamentais e empresas de serviços.

Os estudos realizados por Baldrige et al. (1983) destacam as especificidades das instituições universitárias:

Ambiguidade de objetivos – os objetivos são vagos, incertos, difusos e até conflituosos entre si;

Clientela especial – seus clientes têm voz ativa no processo decisório;

Tecnologia problemática– como atendem clientes com características diversas, precisam possuir processos, métodos e tecnologias diversificadas para atender as diferentes demandas;

Profissionalismo – por trabalhar com objetivos ambíguos, com clientela especial e com tecnologia problemática, as universidades possuem corpo de pessoal que desenvolvem funções não rotineiras, o que demanda autonomia e lealdade. Esses profissionais orientam-se por tensões entre os valores profissionais e expectativas burocráticas, devendo ser avaliados por seus pares e não por seus superiores;

Vulnerabilidade ambiental – tais instituições situam-se entre autonomia e pressão do ambiente externo, o que pode afetar os processos organizacionais da gestão universitária.

Além das especificidades mencionadas, as Instituições de Ensino Superior (IES) enfrentam o desafio de impactar diretamente a sociedade com o conhecimento gerado. Nesse

sentido, uma das suas missões consiste em uma transferência significativa desse conhecimento para o mercado de trabalho, a fim de serem aceitos e implementados, tornando-se soluções reais para os problemas que a sociedade apresenta (GÜR; OYLUMLU; KUNDAY, 2016). Portanto, é essencial que processos de gestão adequados sejam desenvolvidos em relação às tecnologias que podem surgir nos projetos de pesquisa, no âmbito da gestão universitária (DÍEZ, VALENCIA; VILLA, 2015).

Apesar dos desafios enfrentados por essas instituições, sobretudo por suas diferenças, as universidades são consideradas espaços privilegiados de geração e produção de conhecimento, geralmente inovadores e desconhecido pela maioria da sociedade. Estas instituições convivem atualmente com uma nova realidade, a democratização e disseminação de conhecimento, não só para sua comunidade acadêmica, mas também para as demais camadas da sociedade (TAKAHASHI, 2014).

Diante desses desafios, a universidade ainda não parece estar preparada para assumir esta nova realidade exigindo transformações profundas, considerando os limites apresentados pelas simples reformas já expostas anteriormente ao longo dos anos. Faz-se necessário então, promover mudanças em sua realidade estrutural, indo além de uma análise conjuntural das suas condições atuais reagindo às pressões externas e a aversão à mudança (TAKAHASHI, 2014).

É fundamental que as universidades mantenham permanentemente a preocupação em adequar as suas práticas de gestão, para o pleno cumprimento da sua missão, frente as mudanças sociais, pois estas instituições cumprem papel essencial na construção de uma sociedade mais justa, pois produzem conhecimento e desenvolvimento tecnológico econômico e social (GIRARD et al., 2010).

De acordo com Kobiyama, Silva e Perardt (2011) e Silveira (2013), a gestão universitária é diferente da gestão de uma empresa privada, ou uma organização pública comum, demandando habilidades e domínio de técnicas adequados à realidade universitária.

Em um contexto histórico, durante muitos anos, a preocupação em relação a gestão universitária restringiu-se à organização dos currículos, capacitação dos professores e ao acompanhamento rotineiro das atividades. Os gestores não se envolviam nas demais questões que constituem o universo de uma instituição de educação superior, como aspectos financeiros, de planejamento e organização administrativa, ou seja, o trabalho voltava-se apenas aos aspectos pedagógicos (COLOMBO, 2011).



Esse cenário mudou e os profissionais que fazem a gestão de IES devem assumir novas posturas, entre eles: a responsabilidade de identificar que as práticas atuais devem atender a inúmeros desafios enfrentados pelas IES onde atuam; a necessidade de superar as condutas e os modelos conservadores e ultrapassados de planejamento para enfrentar a grande concorrência e para acompanhar as exigências do mundo do trabalho; a necessidade de criar mecanismos eficientes nos programas institucionais, que garantam a aprendizagem e a permanência, sobretudo dos alunos das classes C e D que chegam ao ensino superior; o acompanhamento da rápida evolução das políticas de governo voltadas a esse nível de ensino, em especial à aquelas referentes à avaliação, cujas métricas têm sido consideradas como único parâmetro de qualidade (COLOMBO, 2011).

Para evitar sua atrofia, é preciso que as instituições tracem novas estratégias. Além disso, para atuar de forma inovadora e criativa, devem aprender os processos que promovam mudanças, difundir novas ideias entre os que compõem suas equipes, a fim de impulsionar o crescimento permanente (COLOMBO, 2011).

O conceito de gestão universitária deve ser entendido como algo mais amplo do que a implantação de ações de planejamento estratégico, ou qualquer outra forma tradicional de gestão (PALMEIRAS; SGARI; SZILAGYI, 2015) pois, cada vez mais, as IES assumem um papel importante no desempenho econômico-financeiro de uma nação (PAIVA et al., 2014).

Pode-se citar como uma das questões cruciais para a gestão universitária, a inexistência de uma teoria exclusiva para ela. É diante disto, que seus administradores têm se motivado a buscarem conhecimentos e práticas já utilizadas no mundo empresarial, no qual se concentra a essência das teorias administrativas (MEYER, 2014).

Tais abordagens administrativas não contemplam elementos particulares das universidades, como a natureza humana da educação, o processo individual de aprendizagem e da aplicação do conhecimento, justificando assim um desempenho fraco na administração das IES (MEYER, 2014).

Sem dúvida, não é fácil executar ações inovadoras em IES, pois a tendência de gestores e professores é de manterem seus modelos, que consideram confortáveis, contudo, essas ações são indispensáveis para promover mudanças drásticas na estrutura da gestão e organizar a instituição para o enfrentamento dos desafios atuais (COLOMBO, 2011).

Portanto, o grande desafio das universidades está em conseguir o equilíbrio entre um modelo de gestão que responda à lógica de mercado e ao mesmo tempo à lógica acadêmica (MEYER; MEYER, 2013).

Como visto, a gestão universitária implica amplo conhecimento acerca das especificidades pois a relação com o ambiente em que está inserida ultrapassa o âmbito competitivo mercadológico. Logo, para compreendê-las é necessário entender o ambiente em que essas universidades estão inseridas, considerando a esfera institucional (AMARANTE, CRUBELLATE E MEYER JR, 2017).

### **2.2.3 Políticas Públicas em Educação Superior**

A universidade tem como tarefa formar agentes culturais que usem a educação como ferramenta de luta pela ampliação dos direitos humanos e pela consolidação da cidadania. Dessa forma, é necessário a democratização do Ensino Superior, voltada não apenas a ações de acesso à universidade, mas também mecanismos de permanência, a fim de reduzir os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes, que apresenta dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (ALVES, 2002).

Na década de 2000 as iniciativas do governo Lula tiveram o intuito de beneficiar os alunos vindos de escola pública, afrodescendentes e indígenas (políticas públicas de ações afirmativas), que, de modo geral, não tiveram oportunidades educacionais suficientes para conseguir uma vaga em uma instituição do ensino superior, no entanto a demanda crescente para a educação superior exigia uma expansão que iria além de iniciativas pontuais (GISI, 2006).

Tal expansão aconteceu a partir de alguns programas e políticas públicas, destacam-se: ampliação do FIES; o PROUNI; o REUNI a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e as Cotas. Esses programas apoiaram o crescimento das IES tanto no setor privado, como em instituições federais do ensino superior, com o objetivo de expandir o sistema educacional (ALMEIDA, 2019).

Em 1999 o FIES foi criado e convertido em lei (nº 10.260), em 12 de julho de 2001. O FIES é um programa de financiamento público que subsidia a graduação de estudantes matriculados em cursos superiores de IES privadas, com conceitos positivos no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) (SILVA E SANTOS, 2017).

Somente em 2015, criou-se o PROUNI por meio da Lei nº 11.096, que concede bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, e a

Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior à distância para a população que têm difícil acesso à formação universitária (DIOGO et al, 2016).

Já o Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, consistiu em um programa voltado para a expansão da educação superior pública federal, entendido como uma política pública de democratização do acesso ao nível superior. Seu objetivo era “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, art. 1º). Previsto para durar 5 anos, de 2008 a 2012, o Reuni estabeleceu ações direcionadas à ampliação do acesso ao ensino de graduação nas IES públicas e à melhoria de indicadores como a taxa de sucesso da graduação e a relação aluno-professor. (PASSOS; QUARESMA; DIAS, 2017).

O REUNI apresentou diretrizes que buscavam redução das taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas; aumento do ingresso nos cursos noturnos; ampliação da mobilidade estudantil; diversificação/atualização das metodologias de ensino-aprendizagem; e ampliação das políticas de inclusão/assistência estudantil e articulação da graduação com a pós-graduação. Nesse contexto, foram criadas 14 novas universidades federais e mais de 100 novos *campi* em todas as regiões do país (ALMEIDA, OLIVEIRA E SEIXAS, 2019).

Com o aumento das oportunidades de ingresso nas IFES, a questão da permanência dos estudantes tornou-se um tema de grande relevância, já que a democratização do acesso contribuiu para que jovens das classes populares fossem incorporados a esse nível de ensino, mesmo com condições socioeconômicas desfavoráveis e distintas trajetórias educacionais (MACHADO E SOUZA, 2016).

Associado ao Reuni, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio da Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, determinando que essa ação seria implementada a partir do ano seguinte. Mais adiante, a Presidência da República editou o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispunha “sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES”. Entre outros aspectos, a Portaria Normativa MEC nº 39/2007 mencionava “contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (art. 3º, § 1º), texto repetido no Decreto no parágrafo único de seu art. 4º e reforçado como um dos quatro objetivos do programa: “reduzir as taxas de retenção e evasão” (art. 2º, III) (GILIOLI, 2016).

A promulgação do PNAES, representa um marco histórico e de importância fundamental para a questão da assistência estudantil. Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público (VASCONCELOS, 2010).

O PNAES estabeleceu que as ações de assistência estudantil podem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, democratização do acesso às tecnologias da informação, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e inclusão de estudantes com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento; e altas habilidades e superdotação. Assim, a responsabilidade pela definição das áreas das ações do PNAES em cada IFES – bem como o desenvolvimento da metodologia de seleção dos estudantes assistidos – fica a critério dos órgãos colegiados e das instâncias de apoio ao estudante de cada universidade federal (ALMEIDA, OLIVEIRA E SEIXAS, 2019).

Em relação ao financiamento, ficou determinado que a verba deve ser repassada às IFES, que serão as responsáveis pela implantação das ações e pela definição dos critérios de seleção dos alunos que serão beneficiados pelo projeto (VASCONCELOS, 2010)

Pode-se dizer que PNAES foi criado pelo governo brasileiro para tentar consolidar o binômio acesso-permanência nas IFES, já que o PNAES nasceu para constituir benefícios sociais, como a redução da evasão e do tempo de retenção nas universidades públicas federais, ampliando as condições de permanência dos alunos (RECKTENVALD; MATTEI; PEREIRA, 2018).

É importante destacar ainda que nesse processo de expansão das IFES, houve também a criação e implantação das cotas através da Lei nº. 12.711/2012. Esta legislação se refere à reserva de 50% das vagas para grupos tradicionalmente excluídos do ensino superior (negros, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência) e surgiu para contribuir com às diretrizes do REUNI em relação à ampliação das políticas de inclusão (ALMEIDA, 2019).

### 2.3 PERMANÊNCIA E EVASÃO

O recente cenário acadêmico, especialmente nos países “emergentes”, tem apresentado situações paradoxais: de um lado, incentivo e apoio para o ingresso na Educação Superior, de

outro o sistema político-educacional mostra-se deficiente para reter estudantes já inseridos em IES (SANTOS, et al. 2017).

Diante da importância desse assunto, a evasão e a permanência têm sido objeto de estudos em todo o mundo, tais pesquisas buscam aprofundar os motivos, as causas e os impactos derivados do abandono (SANTOS, et al. 2017).

### **2.3.1 Permanência nas IES**

A permanência escolar está relacionada aos programas e ações de assistência estudantil. Esse termo pode ser compreendido como a promoção da participação qualitativa dos estudantes no ambiente escolar, assim como o seu acesso aos recursos infraestruturais e pedagógicos disponíveis na instituição de ensino. As pesquisas relacionadas a Permanência nomeiam essas ações ou programas como Política de Assistência Estudantil (PAE). Em regra, estas são caracterizadas pelo alcance de suas ações podendo ser nomeadas como programas ou ações de abrangência geral ou de abrangência específica (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Entre os programas de assistência estudantil de abrangência geral – aqueles a que todos os estudantes têm acesso - destacam-se a oferta de serviços referentes à biblioteca, aos refeitórios, aos laboratórios didáticos, ao ensino de línguas, à inclusão digital, ao acompanhamento psicopedagógico, à participação no desenvolvimento de projetos de pesquisa, bem como ações de acesso à cultura e ao lazer (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Pode-se caracterizar como os de abrangência específica – aqueles que atendem a grupo específico – destacam-se aqueles que preveem suporte financeiro ou apoio econômico para gastos relativos ao transporte escolar, à moradia, à saúde e à alimentação, promovendo as condições necessárias para que estes estudantes continuem seus cursos (FERNANDES, 2012).

Para dar respaldo a essa situação, criou-se o já citado anteriormente, Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que visa proporcionar aos estudantes, auxílio para manutenção de condições básicas como: alimentação, transporte, saúde e moradia, assim como apoio pedagógico, visando, entre outros aspectos, diminuir a evasão e a repetência (GÓMEZ; TORRES, 2015).

São atendidos no âmbito do PNAES, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de Educação Básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016).

Nesse sentido, as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas em dez áreas específicas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016).

Dessa forma, algumas medidas podem ser adotadas pelas IES para o fortalecimento da permanência estudantil. Por exemplo, o relatório ALFA-GUIA aponta que são possíveis e necessárias algumas intervenções para o estabelecimento de políticas de incentivo à redução das taxas de evasão no ensino superior, aumentando, assim, a correta aplicação dos recursos públicos em benefício da qualidade da Educação Superior (PROYECTO, 2013).

Entre essas medidas, são sugeridas: apoio financeiro aos estudantes através de bolsas e empréstimos; orientação adequada, tanto sobre as características e os estudos de carreira, como sobre as atitudes e habilidades necessárias para segui-la com êxito; criação de programas acadêmicos mais flexíveis, permitindo horários compatíveis com a atividade laboral e ritmo adequado à continuidade dos estudos conforme as circunstâncias pessoais do estudante (PROYECTO, 2013).

Sendo assim, pode-se dizer que a assistência estudantil é fundamental para que muitos estudantes tenham condições de permanecer na universidade e concluir o curso superior no qual está matriculado. É importante pontuar que historicamente as ações voltadas à assistência estudantil foram desenvolvidas a partir das constantes lutas e mobilizações pela comunidade acadêmica e se apresentam de forma fragmentada e descontínua, marcada por avanços e retrocessos (COSTA, 2009).

É inegável que a permanência é um desafio, já que os estudantes, mesmo matriculados em instituições públicas, têm gastos com transporte, alimentação, material didático entre outros.

Portanto, além da ampliação do acesso, programas governamentais, é preciso refletir sobre as atuais condições de permanência, para que este não fique somente no plano legal (COSTA, 2009).

Mesmo com a democratização do acesso ao ensino superior, que foi um grande e importante avanço, existem outros fatores além do desempenho acadêmico que influenciam na permanência do estudante na IES, como por exemplo, condições financeiras para moradia, alimentação e outras despesas básicas (WATANABE et al., 2017).

Além disso, o apoio familiar, a expectativa de melhora das condições financeiras após a conclusão do curso, a obtenção de um diploma de nível superior e o reconhecimento de pessoas próximas pelo esforço dedicado, estão entre os fatores que mais motivam os alunos a permanecerem no curso (BISINOTO, et al. 2018)

Sendo assim, a partir dos estudos realizados pelos autores Costa (2009), Fernandes (2012), Proyecto (2013), Oliveira e Oliveira (2015), Gómez e Torres (2015), Maciel, Lima e Gimenez (2016), Watanabe et al., (2017) e Bisinoto et al (2018) sintetizou-se no quadro 1 os fatores relacionados à permanência estudantil e que podem ser adotadas pelas IES.

#### Quadro 1 – Fatores relacionados à Permanência Estudantil.

<b>Fatores relacionados à Permanência Estudantil</b>	<b>Autores utilizados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestrutura da Instituição (Biblioteca, laboratórios didáticos, salas de estudos, ensino de línguas, inclusão digital);</li> <li>• Acompanhamento Psicopedagógico;</li> <li>• Desenvolvimento de projetos de pesquisa;</li> <li>• Ações de acesso à cultura e ao lazer;</li> </ul>	Oliveira e Oliveira (2015)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxílio para manutenção de condições básicas;</li> <li>• Apoio Pedagógico;</li> </ul>	PNAES (2008)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio Familiar;</li> <li>• Expectativa de melhora das condições financeiras após a conclusão do curso;</li> <li>• Obtenção de um diploma de nível superior;</li> <li>• Reconhecimento de pessoas próximas pelo esforço dedicado.</li> </ul>	Bisinoto et al (2018)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condição financeira para moradia, alimentação e outras despesas básicas.</li> </ul>	Watanabe et al (2017)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas acadêmicos mais flexíveis;</li> <li>• Apoio financeiro (Bolsa Permanência);</li> <li>• Orientação adequada sobre o curso.</li> </ul>	Proyecto (2013)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suporte financeiro (para gastos relativos ao transporte escolar, à moradia, à saúde e à alimentação)</li> </ul>	Fernandes (2012)

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos fatores relacionados a Permanência estudantil, exposto anteriormente no quadro 1, cabe conceituar evasão nas IES, a fim de elencar fatores relacionados à evasão, com base nos autores do tema.

### 2.3.2 Evasão nas IES

A evasão é um problema social que afeta diversos países do mundo, pois gera prejuízos de ordem pessoal, profissional e financeiro para os estudantes; compromete a eficiência das IES e reduz o retorno social esperado, que está diretamente ligado à formação dos profissionais de nível superior (CARNEIRO et al., 2014).



A evasão se caracteriza quando um aluno ingressante em uma IES e que não solicitou matrícula em disciplinas em semestres consecutivos ou ainda no caso daqueles alunos que, formalmente, pediram o cancelamento de suas matrículas (MELLO, et al. 2012).

Cabe destacar que esse não é um problema recorrente apenas no Brasil. De acordo com Furtado e Alves (2012), na África do Sul e nos Estados Unidos da América, cerca de 40% a 50% dos discentes abandonam o curso, respectivamente; em países europeus, como Irlanda e Inglaterra, as taxas de evasão tendem a ser menores.

Portanto, este é um fenômeno internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais, acarretando em graves problemas para as instituições de ensino, já que os estudantes que interrompem ou abandonam os estudos causam uma enorme perda para a sociedade, constituindo situação de desperdício social, econômico e acadêmico, deixando ociosos professores, funcionários, materiais e o espaço físico (SILVA FILHO et al., 2007).

A prática de evasão, juntamente com vagas não preenchidas em processos seletivos, causa prejuízos sociais não só para as IES, mas também para os discentes, pois significa oportunidades e sonhos não concretizados para os evadidos e dispêndios financeiros que poderiam ser utilizados de outra forma, para as instituições (CUNHA, et al. 2015).

Além disso, pode-se citar três perdas provocadas pela evasão: sociais, econômicas e o descumprimento com os objetivos institucionais na formação de cidadãos, especialmente nas universidades públicas, pois seus orçamentos anuais são calculados a partir do montante de alunos matriculados, entretanto, ao longo do tempo, muitos alunos evadem a instituição sem concluir seus cursos (PRESTES; FIALHO; PFEIFFER, 2014).

Há então uma ineficiência com os recursos públicos, no tocante que as universidades mantêm a mesma estrutura projetada para atender a maior número de estudante que efetivamente são atendidos. Ressalta-se que com a evasão, a universidade falha em cumprir a missão de formar cidadãos que contribuam com a sociedade, o progresso e desenvolvimento da nação (CARDOSO; NAGAI, 2018).

Sendo assim, quando os estudantes que ingressam na educação superior não permanecem e não concluem com sucesso o curso escolhido, faz-se necessário repensar a educação superior, suas políticas, a organização, a gestão e o processo pedagógico das instituições de educação superior (GISI; GURGEL, 2016).

Talvez, com base nos índices do fenômeno da evasão, as instituições de ensino superior não estão fazendo a gestão correta dos cursos existentes e nem planejando de forma adequada a abertura de novos cursos. A preocupação com a evasão deve ser um elemento

indispensável nas políticas norteadoras das condições oferecidas pela instituição, tanto no projeto pedagógico quanto na mensuração da qualidade do ensino (FURTADO; ALVES, 2012).

Trazendo uma concepção mais clássica deste fenômeno, Tinto (1975) comparou o ato de evadir no ensino superior como uma forma de suicídio acadêmico. Sobre esse aspecto, o autor propõe o Modelo de Integração do Estudante (MIE), relacionando o contexto social no qual o aluno está inserido com a Instituição de Ensino Superior em que ele está matriculado, indicando variáveis que afetam o processo de evasão.

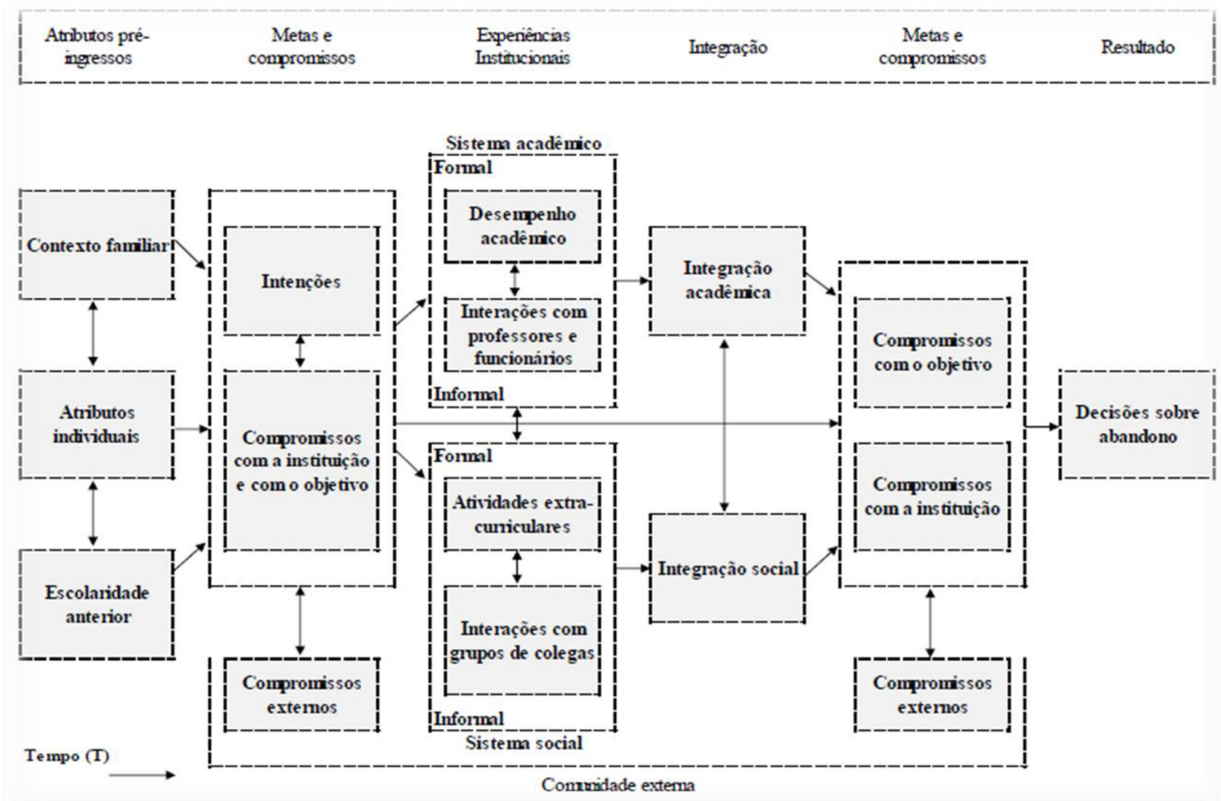
O ato de persistir ou de desistir da graduação é analisado em dois momentos: o período pré-universitário e o período universitário. O primeiro momento está ligado às características do estudante, às suas intenções/objetivos e compromissos e às expectativas com a carreira (TINTO, 1975).

O segundo momento refere-se às características do curso, ao nível de integração acadêmico e social, ao seus objetivos e compromissos e a fatores externos, visto que a integração acadêmica está ligada ao desempenho do aluno e seu compromisso com as normas institucionais. Já integração social refere-se às relações estabelecidas com os professores, colegas de classe e à presença nas atividades extracurriculares oferecidas pela IES (TINTO, 1975).

Posteriormente, ao revisar seu modelo, Tinto (1993) acrescentou novas variáveis: aprendizagem, finanças, ajustamento, incongruências, dificuldades e compromissos externos. A Figura 1 ilustra o modelo longitudinal do abandono institucional proposto por Tinto (1993).

Segundo o autor, é essencial manter um equilíbrio entre o aspecto acadêmico e o social, de modo que a falta de integração acadêmica ou o excesso de integração social podem resultar em notas baixas e descumprimentos das regras, o que causará insatisfação e desmotivação do aluno ou um abandono forçado (TINTO, 1975).

Figura 1: Modelo longitudinal do abandono institucional (Tinto, 1993)



Fonte: Tinto (1993).

Como se pode observar, os estudos sobre o fenômeno da evasão não são recentes, além disso, é sem dúvida, um dos impasses que gera inquietações às instituições de ensino em geral (OLIVEIRA, et al. 2018).

Ao longo dos anos, pesquisadores buscaram identificar as características mais comumente associadas com a evasão discente. A maioria dos estudos indicam que o abandono estudantil se relaciona a 4 diferentes fatores: individual, acadêmico, familiar e institucional (BLAZER E HERNANDEZ, 2018).

A busca das causas tem sido instrumento de muitos trabalhos e pesquisas educacionais. No quadro 2, apresentam-se os níveis de evasão e os aspectos atrelados a cada nível (DAVID; CHAYM, 2019).

Quadro 2 - Níveis de evasão universitária

Níveis	Aspectos inerentes a cada nível
Evasão do curso	Quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de se matricular), desistência (oficial),

	transferência ou mudança de curso, exclusão por norma institucional.
Evasão da instituição	Quando o estudante se desliga da instituição na qual está vinculado.
Evasão do sistema	Quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Fonte: elaborado pela autora com base em MEC (1996, p. 16).

Todavia, a decisão do estudante em abandonar ou em continuar com os estudos, independe do nível, pois está ligada diretamente com suas atitudes, sua adaptação ao cotidiano da universidade e também aprovação da família, influência dos colegas, problemas financeiros e oportunidades que surgem no dia a dia (BEAN, 1983, 1985).

O estudante chega a Universidade com objetivos pré-estabelecidos conforme suas necessidades pessoais, sejam elas motivadas pela sua condição financeira, expectativa dos pais, crenças e valores além das suas características pessoais. E ao longo de sua experiência acadêmica define se persiste ou desiste de sua escolha profissional (TINTO, 1975, 1987).

Para Silva Filho et al. (2007), a evasão deve ser compreendida sob dois aspectos similares, mas não congêneres:

1. A evasão anual média: esta mede qual a percentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais). Por exemplo, se uma IES tivesse 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte, mas somente 80 o fizessem, a evasão anual média no curso seria de 20%.

2. A evasão total: esta mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. Por exemplo, se 100 estudantes entraram em um curso em um determinado ano e 54 se formaram, o índice de titulação é de 54% e a evasão nesse curso é de 46%.

Sabendo-se desses tipos de evasão mencionados anteriormente, é preciso refletir sobre os principais fatores que levam o aluno a desistir do curso, instituição ou do sistema educacional. Entre os variados fatores prováveis da evasão universitária, são encontradas

questões de ordem financeira, desajustamento ao curso e/ou da universidade escolhida, déficits educacionais ou de dedicação aluno/trabalhador (RIBEIRO, 2005).

É possível dividir tais fatores em internos e externos. Os fatores internos são aqueles ligados ao próprio curso, tais como infraestrutura, corpo docente e assistência socioeducacional, este último relacionado a atividades de pesquisa e extensão, grade curricular/turno, monitorias e assistência aos alunos de baixa renda. Já os fatores externos, estão relacionados ao próprio discente e dizem respeito à vocação do aluno, às razões socioeconômicas e problemas pessoais, falha na escolha em relação ao curso, dificuldades escolares, descontentamento com o curso e sua futura profissão entre outros (DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010).

A evasão e o fracasso estudantil são questões presentes na educação, tais fenômenos, merecem atenção em todos os segmentos de ensino e modalidades, especialmente nos países com menores índices educacionais de acesso e qualidade, com vistas a discutir estratégias para permanência e êxito dos estudantes em suas trajetórias acadêmicas (KAMPFF, 2018).

Em estudos realizados por Gibson (1998), estão descritas três categorias de fatores que podem explicar os motivos pelos quais ocorrem o abandono de curso: Fatores do estudante, incluindo a preparação educacional anterior, atributos de motivação e persistência, bem como a sua autoconfiança acadêmica; Fatores situacionais, como apoio da família e do empregador, além de mudanças em circunstâncias da vida pessoal e ; Fatores do sistema educacional, englobando tanto a qualidade e as dificuldades com a didática empregada, como com o suporte oferecido pela instituição.

É possível identificar na literatura diversos estudos sobre os fatores de evasão no ensino superior. Segundo a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, há três fatores que influenciam hipoteticamente a evasão no ensino (MEC 1996, p. 16).

Externos as instituições: O mercado de trabalho; reconhecimento social na carreira escolhida; conjuntura econômica; desvalorização da profissão; dificuldade de se atualizar perante as evoluções tecnológicas, econômicas e sociais da contemporaneidade; e políticas governamentais.

Internos as instituições: Questões peculiares a própria academia; falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso; baixo nível de didaticopedagógica; cultura institucional de desvalorização da docência; e estrutura insuficiente de apoio ao ensino.

Individuais dos estudantes: Habilidade de estudo; personalidade; formação universitária anterior; escolha precoce da profissão; dificuldades pessoais de adaptação a vida

universitária; desencanto com o curso escolhido; dificuldades recorrentes de reprovações ou baixa frequência; e desinformação a respeito da natureza dos cursos.

As causas para a evasão são amplas e diversas, as causas podem ser elencadas como: falta de vocação do estudante para a área profissional, motivada por falta de visão de mundo e de mercado quando da realização da sua escolha; necessidade de o estudante auxiliar sua família ou constituir uma, com demanda de cuidado de filhos e/ou outros parentes; necessidade de sustentar financeiramente e com trabalho a sua família, implicando sacrifício do estudo (entre outros); dependência, por parte do aluno, de atividade econômica ou emprego que exija viagens que prejudiquem seus estudos, com descaso de seu empregador ou quando inerente ao seu cargo ou função; falta de perfil do aluno para se “formar” numa área de atuação profissional; incapacidade intelectual do aluno nas habilidades que possam ser exigidas em determinadas áreas do curso, tais como raciocínio lógico e disciplina para pesquisas; abandono do curso numa instituição para imediato ingresso em outra, no mesmo curso de formação ou não; ou até mesmo doença grave e morte (PLATT NETO et al, 2008, p. 66).

Destaca-se também, como um dos principais aspectos influenciadores na evasão, o desempenho dos estudantes. Por isso, os gestores universitários precisam garantir o uso de recursos e metodologias que possibilitem o alcance dos resultados educacionais em cada atividade do currículo (SILVA, 2017).

Gaioso (2006) aponta em seus estudos que na visão dos dirigentes educacionais, as causas que podem acarretar na evasão são: Falta de orientação vocacional e desconhecimento da metodologia do curso; Estudantes muitos jovens, sem conhecer as próprias habilidades e competências, que cedem a vontade e sugestão dos pais e parentes; Deficiência da educação básica - estudantes ingressam na educação superior despreparados; Busca de herança profissional – há os que escolhem o curso para satisfazer a vaidade dos pais, que almejam se perpetuar por meio da herança profissional, deixada para o filho; Mudança de endereço – por motivo de trabalho, do estudante ou dos pais; Problemas financeiros – os problemas financeiros têm grandes influências na decisão dos estudantes desistirem do sonho de formação superior; Horário de trabalho incompatível com o de estudo – percebido mais nitidamente nos cursos diurnos; Concorrência entre as IES – possibilidade de transferência gera maiores opções de escolha.

Já na visão dos alunos, de acordo com Gaioso (2006) percebeu-se que não há causas isoladas para evasão, um motivo pode estar associado a outro. Para os discentes esses são os principais fatores, que associados a outros, contribuem para o fenômeno: Falta de orientação vocacional e imaturidade – também apontada na visão dos dirigentes; Reprovações sucessivas – disciplinas consideradas difíceis logo no início do curso contribuem em boa parte para desistência; Problemas financeiros – ocasionado pelos altos valores das mensalidades ou pelo baixo rendimento familiar; Falta de perspectivas de trabalho – o aluno percebe que são poucas as oportunidades de sucesso profissional na área escolhida e acaba mudando de opção; Ausência de laços afetivos na universidade – os alunos buscam um ambiente acolhedor, onde se sintam integrados, valorizados e respeitados.

Outro aspecto de bastante relevância, porém pouco abordado em estudos sobre evasão, é a existência de problemas psicológicos na Educação Superior, os discentes universitários têm apresentado um alto índice de problemas relacionados à saúde mental, principalmente, no âmbito da Ansiedade e Depressão. A entrada para a universidade implica na transição e adaptação a um novo contexto e estilo de vida, marcado pela necessidade de se adaptar a uma vida acadêmica, dessa forma, é um período que predispõe que os estudantes se tornem um grupo de risco no desenvolvimento de perturbações mentais (OLIVEIRA, et al, 2016).

Diante dos fatores que influenciam na evasão, conforme explicitado pelos autores: Tinto (1975, 1987 e 1993), Bean (1983, 1985), MEC (1996), Gibson (1998), Ribeiro (2005), Gaioso (2006), Platt neto et al. (2008), Dias, Theóphilo e Lopes (2010), e Oliveira et al. (2016), Silva (2017), Kampff (2018), Blazer e Hernandez, (2018), elaborou-se a síntese do levantamento realizado, conforme exposto no quadro 3.

Quadro 3 - Fatores relacionados à Evasão Estudantil.

<b>Fatores relacionados à Evasão Estudantil</b>	<b>Autores utilizados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas financeiros;</li> <li>• Desajustamento ao curso e/ou da universidade escolhida.</li> <li>• Déficits educacionais ou de dedicação do aluno.</li> </ul>	Ribeiro (2005)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de infraestrutura do curso;</li> <li>• Problemas com corpo docente e assistência socioeducacional;</li> <li>• Grade curricular incompatível com o turno;</li> <li>• Monitorias;</li> <li>• Pouca assistência aos alunos de baixa renda.</li> </ul>	Dias, Theóphilo e Lopes (2010)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de preparação educacional anterior;</li> <li>• Falta de atributos de motivação e persistência;</li> <li>• Ausência de apoio da família e do empregador;</li> <li>• Mudanças em circunstâncias da vida pessoal;</li> <li>• Qualidade e as dificuldades com a didática do curso;</li> <li>• Falta de suporte oferecido pela instituição.</li> </ul>	Gibson (1998)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O mercado de trabalho;</li> <li>• Falta de reconhecimento social na carreira escolhida;</li> <li>• Conjuntura econômica;</li> <li>• Desvalorização da profissão;</li> <li>• Dificuldade de se atualizar perante as evoluções tecnológicas, econômicas e sociais da contemporaneidade; e políticas governamentais.</li> <li>• Questões peculiares a própria academia;</li> <li>• Falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso;</li> <li>• Baixo nível de didaticapedagogica;</li> <li>• Cultura institucional de desvalorização da docência: e estrutura insuficiente de apoio ao ensino.</li> <li>• Habilidade de estudo;</li> <li>• Personalidade;</li> <li>• Formação universitária anterior;</li> <li>• Escolha precoce da profissão;</li> <li>• Dificuldades pessoais de adaptação a vida universitária;</li> <li>• Desencanto com o curso escolhido;</li> <li>• Dificuldades recorrentes de reprovações ou baixa frequência;</li> <li>• Desinformação a respeito da natureza dos cursos.</li> </ul>	MEC (1996)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de vocação do estudante para a área profissional;</li> </ul>	Platt Neto et al (2008)



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de o estudante cuidar da família (presencialmente);</li> <li>• Necessidade de sustentar financeiramente e com trabalho a sua família, implicando sacrifício do estudo (entre outros);</li> <li>• Dependência, por parte do aluno, de atividade econômica ou emprego;</li> <li>• Falta de perfil do aluno para se “formar” numa área de atuação profissional;</li> <li>• Incapacidade intelectual do aluno nas habilidades que possam ser exigidas em determinadas áreas do curso;</li> <li>• Abandono do curso numa instituição para imediato ingresso em outra, no mesmo curso de formação ou não;</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempenho dos estudantes.</li> </ul>	Silva (2017)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de orientação vocacional e desconhecimento da metodologia do curso;</li> <li>• Estudantes muitos jovens, sem conhecer as próprias habilidades e competências;</li> <li>• Deficiência da educação básica;</li> <li>• Busca de herança profissional;</li> <li>• Mudança de endereço;</li> <li>• Problemas financeiros;</li> <li>• Horário de trabalho incompatível com o de estudo;</li> <li>• Concorrência entre as IES;</li> <li>• Reprovações sucessivas – disciplinas consideradas difíceis logo no início do curso;</li> <li>• Falta de perspectivas de trabalho;</li> <li>• Ausência de laços afetivos na universidade.</li> </ul>	Gaioso (2006)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas psicológicos na Educação Superior (ansiedade e depressão).</li> </ul>	Oliveira et al (2016)

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos fatores expostos com base em estudos realizados por diversos autores da área, cabe agora apresentar com base em outros autores e estudos as estratégias de combate à evasão.

### 2.3.3 Ações para minimizar a evasão

Conforme já exposto em outras seções, a evasão é um fenômeno prejudicial ao aluno, instituições, sistema educacional e sociedade. Por isso, IES de vários países tentam amenizar esse fenômeno a partir de variadas ações, algumas delas serão apresentadas nesta seção.

Assim como em diversos países, a evasão universitária também se ampliou no Brasil na última década e contribuiu para que os gestores das IES, definissem como meta o combate a esse fenômeno (BORGES, 2012).

Cabe ressaltar, que são poucas as IES brasileiras que detêm um programa institucional especializado de combate à evasão. Diante disso, cabe elencar algumas medidas de combate à evasão encontrados em estudos sobre este fenômeno. A começar por uma ação governamental, já elaborada nos anos 90, pela Comissão Especial de Estudos sobre a evasão nas Universidades Públicas Brasileiras que elencou alguns pontos de medidas estratégicas como sugestão às IES para diminuir os índices de evasão (MEC, 1996), são eles:

Flexibilizar os currículos dos cursos e redimensiona-los em termos carga horária; oferecer apoio pedagógico a estudantes com dificuldades de desempenho; melhorar a formação pedagógica do docente universitário; adotar políticas institucionais que valorizem o ensino de graduação; estabelecer mecanismos de apoio psicopedagógico ao estudante; criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas; elaborar projetos de aprimoramento dos cursos; ampliar programas de convênios para estágios dos estudantes; desenvolver programas de cultura e lazer nas instituições universitárias; organizar ação pedagógica em disciplinas com altas taxas de reprovação; produzir material de divulgação, junto aos estudantes de ensino médio, a respeito do perfil dos cursos e das possibilidades de profissionalização; atualizar currículo dos cursos e criar novos cursos que respondam às mudanças sociais contemporâneas.

Pode-se destacar também o trabalho de Veloso e Almeida (2002), esses autores sugerem que os sistemas acadêmicos sejam utilizados como sistemas de informação gerencial, como fonte de informações necessárias para que as IES definam ações sobre a vida universitária do estudante com algum nível de conhecimento individualizado sobre ele.

Para Veloso e Almeida (2002) o potencial das informações oriundas de Sistemas de Informações Acadêmicas transcende a sua utilização como um “sistema de registro acadêmico” e abre a perspectiva de ser útil como um “sistema de informações gerenciais” fornecendo ferramentas para que a instituição atue baseada em informações e não apenas num nível

emocional e subjetivo, com o predomínio de argumentos e opiniões pessoais de difícil ou impossível verificação.

Em seus estudos clássicos sobre evasão discente, Tinto (1989) elencou duas etapas relacionadas ao período inicial de interação discente e IES, em que ações presentes nessas etapas, podem contribuir na redução do abandono estudantil, já que para este autor, as evasões nos anos iniciais são mais frequentes e estão vinculados a decisões voluntárias, ou seja, não diretamente ao abandono estudantil. Dessa forma, no quadro 4, apresentam-se essas etapas.

Quadro 4 - interação inicial do discente com a universidade.

<b>Dimensão de análise</b>	<b>Descrição do contexto</b>	<b>Sugestão de ações</b>
Processo de Ingresso	Contatos iniciais e ações para realização da matrícula; Formação das primeiras impressões sobre as características sociais e intelectuais da IES; Desenvolvimento de expectativas sobre o contexto institucional.	Criar expectativas realistas e precisas no que diz respeito ao contexto institucional.
Transição do Ensino Médio para universidade	Dificuldades iniciais para se adaptar; Sensação de estar perdido em um ambiente novo; Dificuldades em estabelecer relações com outros estudantes e membros da IES; Problemas em se posicionar, agir e comportar de acordo com o habitus universitário local.	Envolver alunos dos últimos anos como uma espécie de conselheiro dos mais novos; Possibilitar sessões de assessoramento e orientações prévias; Promover a formação de grupos em residências estudantis e estabelecer tutores acadêmicos para novos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Tinto (1989)

Tinto (2006) ainda elenca cinco pontos a serem implementados nas Universidades a fim de evitar a evasão dos discentes nos Estados Unidos:

Tornar o aprendizado compartilhado a norma na experiência dos estudantes, especialmente durante o crítico primeiro ano de estudo universitário. Todo o esforço deve ser feito para que os estudantes aprendam juntos e que integrem os conhecimentos conquistados nas diversas disciplinas; conectar as diversas formas de assistência social e acadêmica ao currículo e aos esforços dos estudantes para a integração curricular. A integração entre os estudantes deve ser a maior fonte de apoio, acadêmico e social, embora possa ser complementada por alternativas como seminários de calouros e cursos de reforços; priorizar a

avaliação da aprendizagem e o fornecimento de feedback frequente ao estudante sobre seu aprendizado especialmente durante o primeiro ano de estudos universitários; priorizar o desenvolvimento do corpo docente e os investimentos para que este objetivo seja atingido; incentivar e reconhecer a atuação docente, que produza inovações pedagógicas e curriculares. Melhorias significativas na permanência de estudantes só serão concretizadas com investimentos de longo prazo em incentivos e premiação.

Outro estudo foi realizado por Lotwiski, Robbins e Noeth (2004) no qual avaliaram fatores acadêmicos e não acadêmicos na melhoria das ações instituições para o combate à evasão, como resultado dessa pesquisa, os autores apresentam as seguintes recomendações:

Determinar as características e necessidades de seus estudantes, eleger prioridades entre as áreas de necessidades, identificar os recursos disponíveis, avaliar programas bem-sucedidos e, então, implementar um programa de permanência formal e abrangente que melhor atenda às necessidades institucionais; adotar uma abordagem integrada nos esforços para permanência que incorpore fatores acadêmicos e não acadêmicos no desenho e desenvolvimento de programas para criar um ambiente socialmente inclusivo e academicamente apoiador que abranja as necessidades sociais, emocionais e acadêmicas dos estudantes; Implementar um sistema abrangente de alerta precoce, avaliação e monitoramento baseado em índices de desempenho no ensino médio e no primeiro semestre da universidade, testes de aptidão ao curso, informações sócio métricas, registro de assiduidade e informações extra acadêmicas coletadas por meio de pesquisas para identificar e construir perfis de estudantes em risco de abandono; determinar o impacto econômico dos programas de permanência e o tempo médio para conclusão de curso por meio de uma análise de custo x benefício do abandono discente, permanência, procedimentos de avaliação e estratégias de intervenção para permitir uma tomada de decisões esclarecida com respeito aos tipos de intervenções requeridas, incluindo programas de recuperação ou reforço em disciplina e apoio financeiro.

Trazendo estudos de autores contemporâneos, pode-se citar o The Collective Affiliation Model elaborado por Davidson e Wilson em 2016. Esses autores constataram que a evasão pode não estar enraizada na incapacidade do aluno em interagir e se adaptar ao contexto universitário, mas sim na falta de capacidade das instituições em promover a afiliação coletiva com o aluno.

De acordo com Davidson e Wilson (2016) a afiliação coletiva é a forma pela qual o sentimento de pertencimento de uma pessoa entre suas diversas áreas da vida pode funcionar de maneira coesa, na qual o indivíduo se envolve de forma holística em cada comunidade.

Nessa perspectiva, ações de associação com a instituição em que o discente está matriculado, causa um forte sentimento de pertencimento em sua relação junto ao ensino superior e enquanto este sentimento existir o aluno tende a permanecer na IES. Quando os sentimentos de associação cessam, o estudante tem grande probabilidade de evadir (DAVIDSON; WILSON, 2016).

Outra pesquisa do ano de 2016, foi o dos autores Diogo et al. (2016), estes realizaram entrevista com coordenadores de dez cursos de uma IES pública brasileira, sobre determinantes de evasão e estratégias de intervenção. Na opinião da maioria dos coordenadores, os motivos da evasão eram externos ao curso, mas a coordenação não tinha um diagnóstico contextual desse fenômeno, pois não se realizavam avaliações institucionais.

No entanto realizava-se algumas estratégias a fim de combater a evasão: socialização do projeto político pedagógico do curso; maior articulação teórico-prática, principalmente, por meio da oferta de estágios aos estudantes; investimento na formação continuada dos professores; promoção de melhorias na infraestrutura; readequação curricular com maior oferta das disciplinas que reprovam estudantes; tentativa de alguns coordenadores em fomentar o estabelecimento de laços afetivos entre alunos e professores (DIOGO, et al. 2016).

Outro estudo bastante atual foi realizado pelos autores Silva et al. (2018) para identificar as estratégias de combate à evasão nos cursos de Ciências Contábeis de IES brasileiras. O estudo percebeu que a maioria das instituições pesquisadas realizam atividades de combate a esse fenômeno. Para identificar tais estratégias foram realizadas entrevistas com 155 coordenadores vinculados a IES de todas as regiões brasileiras.

Em relação às ações de orientação vocacional, os resultados dos testes de comparações múltiplas de proporções realizada pelos autores, identificou que as ações “oferta de disciplinas aos alunos antes do ingresso” (90%), “divulgação sobre o curso e áreas de atuação em meios informativos” (79%) e “visitas às escolas de ensino médio” (76%) são significativamente presentes nas instituições. Dentre os auxílios econômicos, o teste de comparações múltiplas de proporções evidenciou que a maioria das IES oferece bolsa ou descontos nas mensalidades escolares (65%) e financiamento por parte da IES para pagamento das mensalidades (54%), não havendo diferença significativa entre essas duas proporções (SILVA, et al., 2018).

Já para suprir as deficiências da formação básica, são comuns iniciativas como: cursos de nivelamento (66%), monitorias ou atendimento extraclasse (60%) e apoio pedagógico (56%). Os eventos informativos também são bastante comuns nas instituições às quais se vinculam os respondentes. Destaca-se em maior proporção a oferta de palestras com profissionais de mercado que ocorrem em, aproximadamente, 95% da amostra, seguidas por eventos como visitas técnicas e feiras, com 75% e 59%, respectivamente (SILVA, et al., 2018).

As atividades extracurriculares também são ofertadas pela maioria das instituições, o que se dá em praticamente todas com bastante intensidade, não apresentando a maioria das atividades diferenças significativas entre as proporções. No que se refere às ações relativas à organização pedagógica promovida pelas instituições, destaca-se a atualização da grade curricular (74%). Já com relação às atividades de integração, destacam-se a recepção aos ingressantes (95%) e as visitas do coordenador às salas de aula (95%), não havendo diferença significativa entre elas ao nível de 5%. As demais atividades ocorrem com menor intensidade (SILVA, et al., 2018).

Dessa forma, percebe-se que as ações adotadas em maior grau pelas IES estão direcionadas à orientação profissional, à adaptação do estudante à vida universitária, à integração do discente à instituição e à comunidade e à sua condição financeira (SILVA, et al., 2018).

Já em relação às ações com menor grau de adoção, verificou-se, no período pré-universitário, serviço de orientação vocacional e o reforço em disciplinas com maior reprovação. Nesse sentido, seria necessário apoio da IES para a formação docente, podendo tal afirmativa se apoiar na baixa taxa média de respostas para as questões relacionadas com os aspectos de apoio à formação pedagógica (apoio à formação continuada, flexibilidade de horários, licença para qualificação e auxílio financeiro) (SILVA, et al., 2018).

Sendo assim, os resultados deste estudo sugerem que os gestores acadêmicos poderão direcionar as estratégias externas que visem ao apoio socioeconômico aos estudantes e ao melhor planejamento para o modelo didático pedagógico dos cursos com vistas a minimizar as dificuldades escolares dos estudantes. Em relação às ações internas, as IES deverão propor melhorias na sua infraestrutura, bem como a qualificação do corpo docente, além de assistência socioeducacional aos estudantes (SILVA, et al., 2018).

Cabe também elencar três importantes estudos sobre o tema realizados nesta instituição. Em sua dissertação, para o programa de Pós-Graduação em Administração da UFSC Livramento (2012), realizou entrevistas com dois professores e naquele momento Pró-Reitores, identificados aqui como: Professora I e Professor II. Professora I, Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UFSC e Professor II, Pró-Reitor de Assunto Estudantis da UFSC.

Professora I, discorreu sobre as iniciativas da Pró-Reitoria de ensino no intuito de diminuir os índices de evasão presentes na UFSC:

Reformulação de currículos: no curso de Farmácia, por exemplo, o aluno fazia a opção pela habilitação muito no início do curso; hoje o currículo propõe um período maior de núcleo comum, que possibilita ao aluno uma maior interação com a área, para posterior definição da sua especificidade; professores tutores: o curso de Farmácia adotou, como alguns cursos de Engenharia já adotavam, a iniciativa de disponibilizar professores tutores para orientação dos alunos que apresentam dificuldades; conscientização do Coordenador de curso: muitas iniciativas dependem da figura do coordenador do curso, que possui uma visão mais ampla, conhecimentos pontuais sobre as necessidades do alunado do seu curso e poder de mediação, para organizar alterações de acordo com essas necessidades. Um exemplo foi o papel da coordenação no Campus de Joinville que, percebendo o alto índice de reprovação de determinadas disciplinas, adotou um sistema de oferecimento dessas disciplinas no período de férias, o que possibilitou dedicação integral e um aproveitamento muito superior dos acadêmicos; conscientização dos professores para redução dos índices de reprovação, sobretudo do CFM, centro onde, segundo a Pró-Reitora, aos alunos reprovam muitas vezes nas mesmas disciplinas; maior integração entre alunos da pós-graduação e da graduação, através do oferecimento de Bolsas (Bolsas REUNI) para alunos da pós-graduação disponibilizarem 8 horas semanais para dar orientação em disciplinas da graduação com índices de reprovação superior a 30%; oferecimento de apoio pedagógico, coordenado pela PREG, através do DPA, para as disciplinas de Biologia (ênfase em Bioquímica e Biologia Celular), Física, Inglês, Produção Textual e Redação, Matemática e Química; por fim, o uso do Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), software livre de auxílio à aprendizagem, na percepção da professora é um grande auxílio, pois é uma linguagem nova, informatizada, mais adequada ao perfil das novas gerações.

Já o professor Professor II, salientou que a PRAE atende às demandas sociais dos alunos de graduação da UFSC através da Coordenadoria de Serviço Social (CoSS), que coordena e executa as políticas de assistência estudantil, quais sejam:

Bolsa Permanência: auxílio financeiro no valor de R\$364,00 (trezentos e sessenta e quatro reais) devido ao estudante de graduação de baixa renda, para sua manutenção na graduação, em troca de prestação de atividades orientadas, vinculadas a sua área de atuação; Moradia Estudantil ou auxílio Moradia: são 157 vagas de moradia estudantil, distribuídas por critério socioeconômico e devidas ao aluno que foi contemplado até o término de seu curso de graduação. Aos alunos classificados na seleção e que aguardam por uma vaga de moradia é concedido o benefício do auxílio moradia, no valor de R\$200,00 (duzentos reais). Segundo o Professor II, são em torno de 550 auxílios concedidos, enquanto a demanda oscila em torno de 1500 solicitações; passe livre para o restaurante Universitário: também concedido mediante solicitação e após análise do perfil sócio-econômico. De acordo com o Pró-reitor, o benefício é concedido a 1.200 estudantes; auxílio Medicação: benefício concedido aos alunos que necessitam de medicação controlada e não disponível no SUS (Sistema Único de Saúde); bolsas para cursos Extracurriculares: bolsas integrais para realização dos cursos de idiomas oferecidos pelo Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras; auxílio para Aquisição de Material Didático: disponibilizado mediante análise de solicitação (a exemplo do kit para aula prática de odontologia); atendimento Psicológico: os estudantes que requerem o atendimento psicológico na CoSS são encaminhados aos profissionais da área, no Hospital Universitário.

Gonçalves (2016) em sua dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, apontou ações realizadas pela coordenação do curso, professores e alunos do curso de Engenharia de Aquicultura da UFSC. Além dos programas oferecidos pela universidade no combate à evasão, como: bolsa estudantil, auxílio moradia, alimentação, creche, auxílio financeiro em participação de eventos científicos, e, ainda, apoio psicológico e apoio pedagógico, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Engenharia de Aquicultura, para melhorar a qualidade do ensino e diminuir a evasão, foi criado, em 2005, o fórum da graduação do curso e, em 2008, o programa de tutoria.

O Fórum da Graduação é um instrumento de avaliação contínua do curso por parte dos acadêmicos com a participação do coordenador e subcoordenador do curso. Diversas alterações já foram feitas no currículo visando à melhora da qualidade do Curso. Houve adequações de carga horária, alteração de fase, revisão de pré-requisitos, exclusões de disciplinas e inclusão de novas disciplinas. Todos os alunos do curso são convidados a participar e discutir assuntos pertinentes à melhoria do curso.



O Programa de Tutoria do Curso de Engenharia de Aquicultura foi implantado em 28/08/2008 e tem como missão gerar conforto ao acadêmico de Engenharia de Aquicultura no ambiente universitário objetivando a sua evolução técnica e humana. Os objetivos do programa são: Oferecer acompanhamento individualizado nos diversos assuntos que envolvem à vida do acadêmico no ambiente da UFSC; melhorar o nível de conforto e satisfação do acadêmico no ambiente escolar; reduzir o nível de evasão do curso; melhorar a competitividade dos profissionais com base no desenvolvimento técnico e humano; otimizar os recursos públicos disponíveis para a formação na universidade.

Como uma das ações sugeridas pelos alunos para minimizar a evasão, cita-se o Projeto AQI na Rua. O Projeto AQI na Rua é a realização de projetos e campanhas que visem à valorização do Engenheiro de Aquicultura, com vistas a estabelecer objetivamente o que é de competência do profissional da engenharia de aquicultura, pois suas atuações são desconhecidas da população em geral.

O projeto AQI na Rua, coordenado pela Profa. Katt Regina Lapa vem ao encontro desta ação. No ano de 2011, surgiu o 1o AQI na Rua, um projeto com intuito de divulgar, para a comunidade, o curso de graduação em Engenharia de Aquicultura do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Santa Catarina, bem como as atividades exercidas por este profissional, suas atribuições e possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Desde então, a mostra é realizada anualmente em frente à Catedral Metropolitana de Florianópolis, onde é instalada uma tenda com materiais, e apetrechos utilizados nas práticas de cultivo de peixes marinhos, peixes de água doce, camarão marinho, moluscos, microalgas e macroalgas, entre outros. A partir de 2014, o projeto ampliou fronteiras ao chegar a novas cidades, como: Gaspar e Garopaba.

A Semana da Aquicultura (SEMAQUI) é um evento, sem fins lucrativos, realizado anualmente pelos acadêmicos do curso de graduação em Engenharia de Aquicultura e de Pós-graduação em Aquicultura do Departamento de Aquicultura do Centro de Ciências Agrárias da UFSC. O evento busca promover a integração dos acadêmicos de diversas instituições de ensino e pesquisa envolvidos na área, proporcionando um intercâmbio de conhecimentos entre pesquisadores, estudantes da graduação, pós-graduação e setor produtivo. Sua primeira edição foi em 2003. Durante a SEMAQUI, são realizados minicursos, oficinas, palestras e mesas-redondas voltadas à problemática do dia-a-dia da produção e os resultados e técnicas mais relevantes e atuais para a o setor.

O Centro Acadêmico de Engenharia de Aquicultura organiza, todos os semestres, o trote ecológico com a turma de calouros, com o objetivo de limpar um trecho da orla da Lagoa ou praia. Esta prática tem excelentes resultados, como a retirada de muitos sacos de lixo, além de uma conscientização ecológica entre os calouros do curso de Engenharia de Aquicultura. Já foram realizadas limpezas pelos alunos, nos seguintes locais: trecho da orla da Lagoa da Conceição, localizada atrás do Laboratório da Barra da Lagoa, trecho da orla da praia do Parque Municipal da Lagoa do Peri, localizada em frente ao Laboratório de Peixes de Água Doce (LAPAD), trecho da Ilha do arvoredo. Os estudantes contam com o apoio da PRAE, que disponibiliza o transporte para deslocamento da turma e a confecção das camisetas, bem como, com o apoio da coordenação do curso para a realização do evento.

A Coordenadora do Curso ainda relata alterações curriculares realizadas na tentativa de melhorar o currículo e minimizar a evasão. Dentre elas, citam-se:

A disciplina Aquicultura Geral I, oferecida na primeira fase do curso, foi criada com o intuito de mostrar aos alunos o campo de trabalho da aquicultura, logo no início do curso para motivá-los, pois o primeiro semestre era composto apenas de disciplinas básicas como cálculo, química, que eram pouco motivadoras; a disciplina de cálculo foi dividida em duas disciplinas, Matemática I e Matemática II, como intuito de diminuir o conteúdo e torná-lo mais assimilável pelos alunos; a primeira fase do curso era muito pesada com disciplinas na área das exatas e foram acrescentadas disciplinas da área biológica para torná-la mais atraente aos alunos. As medidas adotadas contribuíram para a redução da evasão, segundo a Coordenadora do Curso. No entanto, a divisão de cálculo em duas disciplinas, salientou que continua um fator de represamento nas primeiras fases.

Outro relevante estudo, realizado por Mallmann (2013) em sua dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU) objetivou compreender as causas da evasão no curso de graduação em Ciências Econômicas modalidade presencial, da Universidade Federal de Santa Catarina.

No final do estudo a pesquisadora elaborou algumas sugestões de melhoria para diminuir a evasão no curso, descritas a seguir:

Averiguar este desequilíbrio no curso que leva tantos alunos a tomarem essa decisão; trabalhar mais a motivação dos professores, para que, motivados, influenciem e convençam esses alunos que o curso é interessante e atrativo; tornar, de alguma forma o curso mais prático,

com a inclusão de casos reais, para que o estudante perceba a importância do estudo para a carreira profissional; que os professores possam transmitir, de uma forma mais neutra, seus conhecimentos sem influenciar os alunos a pertencerem ao grupo A ou B, evitando assim uma certa rivalidade e instabilidade no curso e, conseqüentemente, entre os alunos; manter os alunos informados já na primeira fase das atribuições de um economista e áreas de atuação, de forma que fique bem clara a aplicação de seus conhecimentos; buscar identificar esses alunos antes do abandono/desistência do curso. Por exemplo: alunos trancados são fortes candidatos a abandonarem/desistirem do curso. Poderia ser aplicado um questionário com eles a fim de verificar as dificuldades e tentar saná-las antes da decisão final; realizar, a cada início de semestre, uma aula magna como forma de apresentação e informação sobre o curso.

Tais ações citadas anteriormente por diversas instituições, surtem efeitos significados a fim de prevenir a evasão discente. Os estudos de Blazer e Hernandez (2018), apresentaram uma série de estratégias que pesquisadores do mundo inteiro identificaram como componentes eficazes de programas de prevenção deste fenômeno, são eles:

Usar dados para identificar os alunos com maior risco de abandono escolar. Pesquisadores concordam que o primeiro passo ao desenvolver um programa de prevenção do abandono escolar é a criação de um sistema de alerta precoce que usa dados de nível de aluno para identificar os alunos com maior risco de abandono da escola. Os dados coletados devem incluir notas do curso dos alunos, pontuações de testes padronizados, histórico de retenção, observância de notas e taxas de frequência. Os dados podem então ser analisados, a fim de dar suporte, especificamente a alunos de alto risco (THE COMMUNITY GUIDE, 2016; AMERICA'S PROMISE ALLIANCE, 2015; CHAPPELL ET AL., 2015; HANOVER RESEARCH, 2013; JOHNSTON, 2010; DYNARSKI ET AL., 2008; KENNELLY E MONRAD, 2007; BRIDGELAND ET AL., 2006; NATIONAL DROPOUT PREVENTION CENTER FOR STUDENTS WITH DISABILITIES)

Fornecer aos alunos suporte acadêmico aprimorado. Desde que o fracasso acadêmico e frustração aumentou o risco de abandono, os pesquisadores recomendam que escolas implementem intervenções direcionadas que oferecem oportunidades aos alunos em risco para assistência acadêmica e recuperação. (THE COMMUNITY GUIDE, 2016; HANOVER RESEARCH, 2013; JOHNSTON, 2010; DYNARSKI ET AL., 2008; KENNELLY E MONRAD, 2007; NATIONAL DROPOUT PREVENTION CENTER/NETWORK).

Tutoria para alunos que correm alto risco de abandono escolar. Tais tutores atuam como gerentes de caso e interagem com alunos em risco diariamente. Eles oferecem orientação

sobre as necessidades acadêmicas e sociais, incentivam um modelo de comportamento positivo e tomada de decisão, se necessário, comunicar-se com a família do aluno a fim de entender e ajudar no problema (BLAZER; HERNANDEZ, 2018).

No entanto, uma pesquisa conduzida pelo Departamento de Educação dos EUA Instituto de Ciências da Educação concluiu que nenhuma estratégia de intervenção única é susceptível de produzir resultados fortes por si só, mas várias dessas estratégias podem interagir com uma outra para ampliar seu efeito sobre os alunos (Dynarski et al., 2008). Dessa forma, é importante que as instituições estejam atentas as possibilidades de inclusão de variada práticas com o intuito de amenizar os índices de evasão discente.

Sendo assim, após a exposição de alguns estudos com variadas estratégias de combate à evasão a fim de diminuir os índices desse fenômeno nos cursos ou instituições pesquisadas por autores desses estudos, cabe sintetizar tais estratégias de acordo com os autores, no Quadro 5.

Quadro 5 – Ações para minimizar à evasão.

<b>Ações para minimizar à Evasão</b>	<b>Autores utilizados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilizar os currículos dos cursos e redimensiona-los em termos carga horária;</li> <li>• Oferecer apoio pedagógico a estudantes com dificuldades de desempenho;</li> <li>• Melhorar a formação pedagógica do docente universitário;</li> <li>• Adotar políticas institucionais que valorizem o ensino de graduação;</li> <li>• Estabelecer mecanismos de apoio psicopedagógico ao estudante;</li> <li>• Criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas;</li> <li>• Elaborar projetos de aprimoramento dos cursos;</li> <li>• Ampliar programas de convênios para estágios dos estudantes;</li> <li>• Desenvolver programas de cultura e lazer nas instituições universitárias;</li> <li>• Organizar ação pedagógica em disciplinas com altas taxas de reprovação;</li> <li>• Produzir material de divulgação, junto aos estudantes de ensino médio, a respeito do perfil dos cursos e das possibilidades de profissionalização;</li> </ul>	<p>MEC (1996)</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atualizar currículo dos cursos e criar novos cursos que respondam às mudanças sociais contemporâneas.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas acadêmicos utilizados como sistemas de informação gerencial.</li> </ul>	Veloso e Almeida (2002)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar expectativas realistas e precisas no que diz respeito ao contexto institucional.</li> <li>• Envolver alunos dos últimos anos como uma espécie de conselheiro dos mais novos;</li> <li>• Possibilitar sessões de assessoramento e orientações prévias;</li> <li>• Promover a formação de grupos em residências estudantis e estabelecer tutores acadêmicos para novos estudantes.</li> </ul>	Tinto (1989)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar um programa de permanência formal e abrangente que melhor atenda às necessidades institucionais;</li> <li>• Adotar uma abordagem integrada nos esforços para permanência que incorpore fatores acadêmicos e não acadêmicos no desenho e desenvolvimento de programas para criar um ambiente socialmente inclusivo e academicamente apoiador que abranja as necessidades sociais, emocionais e acadêmicas dos estudantes;</li> <li>• Implementar um sistema abrangente de alerta precoce, avaliação e monitoramento baseado em índices de desempenho no ensino médio e no primeiro semestre da universidade;</li> <li>• Testes de aptidão ao curso, informações sócias métricas, registro de assiduidade e informações extra acadêmicas coletadas por meio de pesquisas para identificar e construir perfis de estudantes em risco de abandono;</li> <li>• Programas de recuperação ou reforço em disciplina e apoio financeiro.</li> </ul>	Lotwiski, Robbins e Noeth (2004)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ações de associação com a instituição em que o discente está matriculado.</li> </ul>	Davidson e Wilson (2016)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialização do projeto político pedagógico do curso;</li> <li>• Maior articulação teórico-prática;</li> <li>• Investimento na formação continuada dos professores;</li> <li>• Promoção de melhorias na infraestrutura;</li> </ul>	Diogo et al. (2016)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Readequação curricular com maior oferta das disciplinas que reprovam estudantes;</li> <li>• Tentativa de alguns coordenadores em fomentar o estabelecimento de laços afetivos entre alunos e professores</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferta de disciplinas aos alunos antes do ingresso;</li> <li>• Divulgação sobre o curso e áreas de atuação em meios informativos;</li> <li>• Visitas às escolas de ensino médio;</li> <li>• Oferecer bolsa ou descontos nas mensalidades escolares;</li> <li>• Cursos de nivelamento;</li> <li>• Monitorias ou atendimento extraclasse;</li> <li>• Apoio pedagógico;</li> <li>• Atualização da grade curricular;</li> <li>• Recepção aos ingressantes;</li> <li>• Visitas do coordenador às salas de aula;</li> </ul>	Silva et al. (2018)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reformulação de currículos;</li> <li>• Professores tutores;</li> <li>• Conscientização do Coordenador de curso;</li> <li>• Conscientização dos professores para redução dos índices de reprovação;</li> <li>• Maior integração entre alunos da pós-graduação e da graduação;</li> <li>• Oferecimento de apoio pedagógico;</li> <li>• Bolsa Permanência;</li> <li>• Moradia Estudantil ou auxílio Moradia;</li> <li>• Passe livre para o restaurante Universitário;</li> <li>• Auxílio Medicação;</li> <li>• Bolsas para cursos Extracurriculares;</li> <li>• Auxílio para Aquisição de Material Didático;</li> <li>• Atendimento Psicológico.</li> </ul>	Livramento (2012)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bolsa estudantil, auxílio moradia, alimentação, creche, auxílio financeiro em participação de eventos científicos, e, ainda, apoio psicológico e apoio pedagógico, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso.</li> <li>• Criação de fórum da graduação do curso e programa de tutoria.</li> <li>• Criação de Projetos e campanhas que visem à valorização do profissional formado, com vistas a estabelecer</li> </ul>	Gonçalves (2016)

<p>objetivamente o que é de competência do profissional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alterações curriculares realizadas na tentativa de melhorar o currículo e minimizar a evasão.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Averiguar o desequilíbrio no curso que leva tantos alunos a evadirem;</li> <li>• Trabalhar mais a motivação dos professores, para que, motivados, influenciem e convençam esses alunos que o curso é interessante e atrativo;</li> <li>• Tornar, de alguma forma o curso mais prático, com a inclusão de casos reais;</li> <li>• Professores que possam transmitir, de uma forma mais neutra, seus conhecimentos sem influenciar os alunos a pertencerem ao grupo A ou B;</li> <li>• Manter os alunos informados já na primeira fase das atribuições do profissional e áreas de atuação, de forma que fique bem clara a aplicação de seus conhecimentos;</li> <li>• Buscar identificar esses alunos antes do abandono/desistência do curso.</li> </ul>	Mallmann (2013)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar dados para identificar os alunos com maior risco de abandono escolar;</li> <li>• Fornecer aos alunos suporte acadêmico aprimorado;</li> <li>• Tutoria para alunos que correm alto risco de abandono escolar.</li> </ul>	Blazer e Hernandez (2018)

Fonte: Elaborado pela autora.

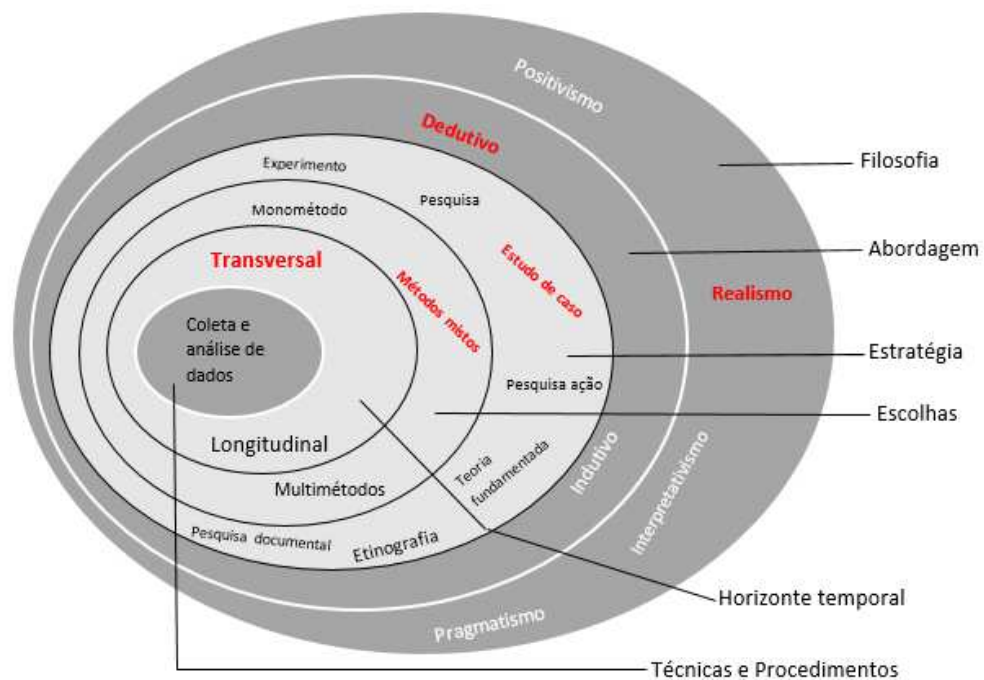
Dessa forma, conclui-se o tópico de fundamentação teórica com a sintetização de práticas adotadas por unidades acadêmicas ou universidades, com o intuito de reduzir os índices de evasão nessas instituições, apresenta-se no tópico seguinte a metodologia utilizada para a realização deste estudo.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo descreve-se a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Explicita-se as informações a respeito da posição filosófica, abordagem da pesquisa, estratégias, métodos, horizonte temporal, os procedimentos de coleta de dados e técnicas de análise adotadas utilizadas nesta pesquisa.

Com o auxílio do modelo da cebola de Saunders et al. (2009) pode-se observar a formulação do design da pesquisa, dessa maneira as características inerentes nesta dissertação, estão em destaque. Sendo assim, detalha-se cada uma dessas camadas no decorrer deste tópico.

Figura 2 – Metodologia de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base em Saunders et al. (2009, p. 138).

Como posição filosófica, o realismo se apresenta como predominante nesta pesquisa, pois Saunders et al. (2009) explicam que nesta posição, é possível experimentar sensações e realizar a interpretação do fenômeno através da interação com as situações do mundo real, já



que uma análise direta pode fazer com que os sentidos se enganem. Dessa forma, há duas maneiras para experimentar o mundo: interagindo com o objeto de análise e as sensações que este transmite e refletindo com base nas sensações experimentadas.

Por haver necessidade de verificar variados pontos de vista para o esclarecimento do contexto pesquisado, levando em conta que cada indivíduo tem sua percepção do fenômeno estudado, em um cenário que é fortemente influenciado pelas interações sociais, como um centro de ensino em uma universidade, esta posição filosófica foi considerada a mais adequada, pois ainda segundo Saunders et al. (2009) a posição do realismo é o nosso conhecimento da realidade, resulta de interações sociais e não pode ser compreendida de forma independente dos atores sociais envolvidos no processo, pois cada um destes tem a capacidade de alterar o entendimento do pesquisador sobre o que está sendo pesquisado.

Trazendo esse esclarecimento para o fenômeno aqui estudado, a evasão discente para um estudante pode ter causas distintas daquelas que são para um docente. Para o aluno pode estar atrelado a fatores pessoais, troca de instituição, qualidade de ensino, interesse por outro curso, etc., enquanto que para o professor as causas podem estar atreladas ao fracasso intelectual, por exemplo, portanto é necessário que o pesquisador faça essas interações sociais (TINTO, 1989).

Quanto à abordagem da pesquisa, esta dissertação seguiu a lógica dedutiva. De acordo com o entendimento clássico, o método dedutivo, a partir de princípios, leis ou teorias consideradas verdadeiras e inquestionáveis, prediz a ocorrência de casos particulares com base na lógica (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Em relação as estratégias, utilizou-se o estudo de caso. Um estudo de caso, pode ser conceituado como uma pesquisa feita em um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O estudo de caso também permite entender determinados fatos mediante um caso isolado ou de pequenos grupos. Partindo do princípio de que qualquer caso que se estude em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou até de todos os casos semelhantes (ARAGÃO; MENDES NETA, 2017).

Nesta dissertação, para conhecer os fatores que influenciam na permanência e evasão estudantil de uma determinada unidade acadêmica, a pesquisa focou em um centro de ensino na Universidade Federal de Santa Catarina, o CSE, portanto caracterizada como um estudo de caso.

Quanto aos métodos, este estudo utilizou dados qualitativos por meio de entrevistas com os coordenadores e chefes de expediente de cada curso do CSE e pesquisa documental em arquivos institucionais referentes ao tema estudado nesta pesquisa. Utilizou-se também dados quantitativos que foram coletados por meio da aplicação de questionários com alunos matriculados e evadidos.

O questionário aplicado com os alunos matriculados no semestre de 2020.1, abrangeu 979 alunos do curso de Administração, 897 alunos do curso de Ciências Contábeis, 885 alunos do curso de Ciências Econômicas, 418 do curso de Relações Internacionais e 630 do curso de Serviço Social. Totalizando 3809 discentes, destes 344 responderam ao questionário, um retorno bastante significativo, pois com esse percentual de quase 10%, foi possível extrair informações relevantes para compreensão dos principais fatores relacionados a permanência.

Enquanto que, o questionário aplicado com os alunos evadidos nos semestres de 2018.1, 2018.2, 2019.1 e 2019.2, abrangeu 149 alunos do curso de Administração, 143 alunos do curso de Ciências Contábeis, 177 alunos do curso de Ciências Econômicas, 28 do curso de Relações Internacionais e 138 do curso de Serviço Social. Totalizando 633 discentes, destes 70 responderam ao questionário, um retorno também significativo, já que com esse percentual acima de 10%, foi possível extrair informações relevantes para compreensão dos principais fatores relacionados a evasão.

Portanto a modalidade utilizada foi o método misto. O método misto é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados, já que envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada. (CRESWELL, 2010)

Sobre o horizonte temporal da pesquisa, a coleta dos dados ocorreu no período de 23/09/2020 a 10/11/2020 para a realização das entrevistas semiestruturadas com os coordenadores e chefes de expediente do CSE, enquanto que a aplicação dos questionários com os alunos matriculados e evadidos do CSE, ocorreu no período de 20/09 a 20/11, resultando em uma coleta de dados de 2 meses de duração, o que representa um curto período de tempo, ou seja, a pesquisa não permaneceu por anos no objeto de estudo, o que determina o recorte temporal transversal (SAUNDERS et al., 2009). Na pesquisa Transversal, o pesquisador coleta os dados do experimento em um único instante de tempo, obtendo um recorte momentâneo do fenômeno investigado (CAJUEIRO, 2013).

A última camada da referenciada cebola de Saunders ilustra os procedimentos de coleta de dados e técnicas de análise adotadas. Foram adotados diferentes mecanismos de coletas de dados, para a fundamentação teórica, os dados secundários foram oriundos de artigos científicos, livros e trabalhos acadêmicos encontrados nas bases: Spell, Web of Science e Google Acadêmico. Foram utilizadas ainda algumas referências citadas nas obras selecionadas, a fim de referenciar autores clássicos dos temas abordados.

Para a realização da pesquisa documental, foram analisados documentos institucionais, disponibilizados no Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR), que forneceram dados relacionados aos matriculados e evadidos nos cursos do CSE.

Para o levantamento dos dados primários, inicialmente houve a definição do objeto de estudo. O CSE foi escolhido não só devido à alta taxa de evasão existente em seus cursos, mas também porque a pesquisadora é graduada em Administração neste centro e atualmente é mestranda em Administração no CSE, evidencia-se também o fato do professor Irineu Manoel de Souza, orientador da pesquisadora, ser diretor desta unidade acadêmica e, portanto, perceber as questões relacionadas ao fenômeno estudado.

Posteriormente, a fim de atender os objetivos deste estudo, os instrumentos de pesquisa foram construídos a partir fatores de permanência, evasão e ações para minimizar a evasão expostos no referencial teórico, conforme os quadros 1,3 e 5. Elaborou-se o roteiro de entrevista semiestruturada para ser aplicado com os coordenadores e chefes de expediente dos cursos de graduação do CSE (Apêndices A e B). Da mesma maneira, foram elaborados dois questionários: um para ser aplicado aos alunos regularmente matriculados no semestre de 2020.1 e outro para ser aplicado aos discentes evadidos nos períodos de 2018.1 até 2019.2 (Apêndices C e D).

Em relação a escolha dos semestres abrangidos nesta pesquisa, optou-se por questões de viabilidade, aplicar o questionários com alunos evadidos nos semestres de 2018.1, 2018.2, 2019.1 e 2019.2, pois acredita-se que quatro semestres representam um número bastante significativo de alunos evadidos e ao mesmo tempo viável para a pesquisa, quanto ao questionário aplicado com os alunos matriculados, optou-se pelo semestre em que os dados foram coletados, 2020.1, por abranger alunos ativos de todas as fases do curso.

Ressalta-se que a escolha dos sujeitos de pesquisa, coordenadores e chefes de expediente de cada curso do CSE para a aplicação das entrevistas, ocorreu pelo fato desses cargos terem maior proximidade com a temática pesquisada, pois o tema permanência e evasão faz parte da rotina desses servidores. Já a escolha pelos alunos evadidos e matriculados para

responderem aos questionários, se deu pelo fato da pesquisa objetivar descobrir os fatores pelos quais os alunos permanecem ou evadem dos cursos do CSE.

O quadro 6 demonstra o cumprimento dos objetivos específicos explicitando as categorias de análise trabalhadas, as técnicas de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa,

Quadro 6: Objetivos Específicos, Categorias de Análise e Técnicas de Coleta de dados.

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Categorias de Análise</b>	<b>Técnica de Coleta de Dados</b>	<b>Sujeitos da Pesquisa</b>
Identificar os fatores relacionados à permanência nos cursos presenciais de graduação no CSE.	Fatores relacionados à Permanência Estudantil, conforme exposto no quadro 1 – página 43.	Pesquisa Documental. Questionário. Entrevista semiestruturada.	Discentes matriculados em 2020.1; Coordenadores e chefes de expediente.
Identificar os fatores que influenciam à evasão nos cursos presenciais de graduação no CSE.	Fatores relacionados à Evasão Estudantil, conforme exposto no quadro 3 – página 52.	Pesquisa Documental. Questionário. Entrevista semiestruturada.	Discentes evadidos nos semestres de 2018. A 2019.2; Coordenadores e chefes de expediente.
Propor ações que minimizariam a evasão nos cursos presenciais de graduação do CSE.	Ações para minimizar à evasão, conforme exposto no quadro 5 – página 63.	Pesquisa Documental. Questionário. Entrevista semiestruturada.	Discentes evadidos nos semestres de 2018. A 2019.2; Coordenadores e chefes de expediente.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à técnica de análise de dados, para os dados qualitativos, a análise de conteúdo foi considerada a mais adequada. Segundo Hair Junior, Babin, Money e Samouel (2005) a análise de conteúdo coleta informações por meio da observação e verificação do conteúdo ou do texto escrito. No caso desta pesquisa os conteúdos analisados foram as respostas obtidas através das entrevistas e dos documentos.

Já para os dados quantitativos obtidos por meio dos questionários respondidos, foi utilizado a técnica de frequência. Por meio dessa técnica, é possível verificar a frequência e calcular a porcentagem de cada categoria em relação ao total, a análise é simples e prática, requer verificação dos itens de maior impacto (BRAZ, 2011).

Concluído os procedimentos metodológicos, no capítulo seguinte aborda-se a apresentação e análise de dados da pesquisa.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo trata da apresentação e análise dos dados da pesquisa, que se inicia pela caracterização da UFSC e do CSE, objeto de estudo desta pesquisa, após apresenta-se os resultados da pesquisa referentes aos fatores relacionados à permanência e os fatores que influenciam à evasão nos cursos de graduação do CSE. Por fim, apresenta-se as ações propostas para a minimização da evasão nos cursos de graduação do CSE.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA UFSC E DO CSE

A UFSC possui onze unidades acadêmicas em Florianópolis, entre eles o CSE, objeto de estudo dessa pesquisa. O CSE oferece cursos de graduação de mestrados e de doutorado, sendo a presente pesquisa realizadas nos cursos presenciais de graduação de administração, ciências contábeis, ciências econômicas, relações internacionais e serviço social. Na subseção seguinte segue a caracterização da UFSC.

#### 4.1.1 Caracterização da UFSC

A UFSC, com sede em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, foi fundada em 18 de dezembro de 1960, com o objetivo de promover o ensino, a pesquisa e a extensão (UFSC, 2019). Sancionada nessa data pelo então presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, a Lei nº 3.849 federalizava a Universidade do Rio Grande do Norte e criava a Universidade Federal de Santa Catarina (NECKEL; KUCHLER, 2010).

Somente em 12 de março de 1962, reuniram-se no Teatro Álvaro de Carvalho o governador do estado de Santa Catarina, o arcebispo metropolitano, o presidente do Tribunal de Justiça, entre outras “ilustres” personalidades, para a solenidade de instalação da então Universidade de Santa Catarina (USC) (NECKEL; KUCHLER, 2010).

Nesse ato solene, João David Ferreira Lima, reitor da Instituição na época, discursou sobre a “desvanecedora e difícil incumbência de coordenar a criação da Universidade Federal” no estado de Santa Catarina, destacando, principalmente, o papel social das universidades (NECKEL; KUCHLER, 2010).

Após ser finalmente constituída como Universidade Federal de Santa Catarina, a UFSC contou com as seguintes faculdades: Direito, Farmácia e Odontologia (posteriormente separadas), Filosofia, Medicina, Engenharia e Serviço Social (NECKEL; KUCHLER, 2010).

No dia 28 de novembro de 1962, o jornal “O Estado” publica a decisão do Conselho Universitário de criar um “Conjunto Universitário” na Trindade. A ideia de “Cidade Universitária” foi alterada, mas permaneceu o local. No entanto, as faculdades se mantiveram no centro da capital (NECKEL; KUCHLER, 2010).

No atual *campus*, existiam o prédio de Filosofia, Ciências e Letras (que abrigava a Biblioteca da universidade na época), casas próximas foram usadas como primeiras salas de aula do Colégio de Aplicação e as obras iniciais do que viriam a ser a atual Reitoria e os prédios das Engenharias (que funcionavam em casas de madeira localizadas no terreno da Reitoria, na Rua Bocaiúva). A mudança foi gradativa, já que as obras na Trindade ocorriam lentamente, pois os alagamentos na região também dificultavam as suas realizações (NECKEL; KUCHLER, 2010).

Foi com a Lei nº 5.540/6813 que a Reforma Universitária foi implementada no país de forma completa e concreta. Entre as principais inovações da Reforma está a criação do ciclo básico e conseqüentemente do Centro de Estudos Básicos (CEB). Na UFSC o CEB foi fundado em 1969, adjacente à implementação do plano da Reforma (NECKEL; KUCHLER, 2010).

Com o novo sistema, as universidades deixaram de ser compostas por faculdades e foram formadas por centros, onde o Centro de Estudos Básicos foi o de primeiro ingresso, composto por áreas de conhecimento, que, após sua conclusão, o acadêmico iniciava o profissionalizante. O aluno não ingressava mais na universidade por escolha de um curso, e sim por áreas de conhecimento (NECKEL; KUCHLER, 2010).

Diante disso, ocorreram mudanças também no ingresso do aluno à Universidade. O vestibular passou a ser Único e Unificado, “*único* – um só concurso para todos os candidatos – e *unificado* – um só curso vestibular para todos os cursos da Universidade”. A Universidade Federal de Santa Catarina foi a primeira do país a praticar esse novo exame, realizado em janeiro de 1970 (NECKEL; KUCHLER, 2010).

Algumas mudanças dessa estrutura educacional, estabelecida no final dos anos 1960, ainda permanecem atualmente, como a departamentalização, os semestres letivos, as disciplinas por unidades e o sistema de créditos, que foi alterado somente no sentido de que antes eram conceitos e agora são notas e, por fim, o caráter centralizador da Administração Central (NECKEL; KUCHLER, 2010).

Atualmente, a estrutura organizacional da Administração da UFSC está distribuída em: Reitoria, Pró-Reitorias, Secretarias, Centros de Ensino e Departamentos. Também estão localizados no Campus Florianópolis o Colégio de Aplicação (CA) e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI). Essa estrutura contempla cinco campi – Araranguá, Blumenau, Curitibanos, Florianópolis e Joinville. Os *campi* do interior foram instituídos em 2009 com recursos do Reuni e do MEC, em um processo de expansão da Universidade para outras regiões em Santa Catarina. Exceto Blumenau, que foi criado em 2013 (UFSC, 2019).

A UFSC é uma universidade pública e gratuita, que tem por missão “produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida” (UFSC, 2019).

Cerca de 50 mil pessoas circulam diariamente em seus espaços, entre professores, técnicos-administrativos em Educação, alunos de todos os níveis de ensino e comunidade externa. São mais de 5.600 servidores, aproximadamente 2.495 docentes e 3.129 técnicos administrativos em educação (TAEs.). 27.451 estudantes matriculados em 107 cursos de graduação presencial e 1.073 estudantes matriculados em 13 cursos de graduação a distância. Quanto à pós-graduação, a UFSC possui 1.465 estudantes matriculados em 7 cursos de especialização, 3.730 matriculados em 67 cursos de mestrado, 682 matriculados em 20 cursos de mestrado profissional e 3.880 matriculados em 58 cursos de doutorado, um total de 9.770 estudantes na pós-graduação. Na educação básica, são 1221 matriculados, o Colégio Aplicação (CA) tem 284 alunos matriculados no ensino médio e 721 no ensino fundamental, além da Educação Infantil com 216 crianças matriculadas, com idade até 5 anos e 11 meses no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) (UFSC, 2020)

A UFSC possui mais de 620 grupos de pesquisa, reunindo professores, técnicos e estudantes, que desenvolvem aproximadamente de 2,7 mil projetos e milhares de publicações em revistas científicas mundo afora. Tem destaque também a extensão, que atualmente realiza 21,8 mil iniciativas com impacto direto na sociedade. Além da expansão no próprio país, a UFSC tem se internacionalizado por meio da cooperação com instituições de ensino de todo o mundo. Há, atualmente, 349 convênios com 38 países em todos os continentes (UFSC, 2019).



Percebe-se que ao longo dos seus 60 anos, a UFSC tem se expandido, a fim de atender demandas sociais. Assim, a UFSC possui desafios a serem enfrentados a todo momento, como está acontecendo com todas as universidades federais.

#### **4.1.2 Caracterização do CSE**

Localizado no Campus Universitário João David Ferreira Lima, o Centro Socioeconômico (CSE) é uma das quinze unidades acadêmica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2020). O CSE teve origem na Faculdade de Ciências Econômicas, fundada em 15 de fevereiro de 1943 pela Academia de Comércio de Santa Catarina, reconhecida pelo MEC em setembro de 1955 (NECKEL; KUCHLER, 2010).

A Faculdade de Ciências Econômicas (FCE) pretendia formar três tipos de profissionais dentro da Universidade: economista, contador e atuário, este último acabou por não ser instalado. Na tentativa de suprir as lacunas do estado catarinense, nasceu o Curso de Ciências Contábeis da Universidade de Santa Catarina (USC), tendo como seu embrião o Departamento de Contabilidade da mesma Faculdade (NECKEL; KUCHLER, 2010).

A FCE passava por um processo de expansão dentro da própria Universidade e diante da conjuntura política e econômica da época, o professor Sérgio Uchoa Rezende, juntamente com outros professores da Faculdade, propôs ao reitor da USC a criação do Curso de Administração, já que somente a Fundação Escola de Administração e Gerência (atual ESAG) oferecia o curso em Santa Catarina. E em dezembro de 1965 foi aprovado o relatório para a criação do Curso de Administração de Empresas e de Administração Pública na Universidade (NECKEL; KUCHLER, 2010).

Em torno desses três cursos (Economia, Contabilidade e Administração) surge uma espécie de “núcleo básico”, onde os alunos estudavam os dois primeiros anos juntos, para depois no terceiro ano, frequentarem as matérias específicas do seu Curso. Nesse processo, como afirma o professor Silvio Lehmkuhl, nasceu um sentimento de pertencimento dentro da própria Faculdade. Em uma ata do Conselho da Faculdade de Ciências Econômicas, de 1963, este decide por construir uma sede temporária na Trindade. Entretanto, somente em 1964, a Faculdade de Ciências Econômicas passaria a funcionar na cidade universitária, precisamente na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, porém somente por alguns anos, retornando em 1966 à Rua Almirante Alvim. Não há dúvidas de que, mesmo com a criação da UFSC, ela era apenas um aglomerado de faculdades autônomas. Tanto a Faculdade de Ciências

Econômicas quanto a Faculdade de Serviço Social resistiam à mudança para a Trindade, temendo perder sua autonomia (NECKEL; KUCHLER, 2010).

Foi através dos Decretos-lei nº 53, de 1966, e nº 252, de 67, e da Lei nº 5.540, de 1968, imposta às universidades brasileiras a Reforma Universitária. A UFSC começava a se adequar à nova conjuntura brasileira, assim como as suas faculdades, incluindo a de Ciências Econômicas, foram gradativamente absorvidas pelas novas unidades da Universidade, sendo os respectivos cargos redistribuídos à medida em que a implantação se efetivava. Adequado às novas leis, o plano da Reforma Universitária na Universidade Federal de Santa Catarina foi assinado em 1969, pelo então Reitor João David Ferreira Lima. Desse modo, apesar de suas raízes estarem dentro da Faculdade de Ciências Econômicas (1943) e da Faculdade de Serviço Social (1958), o Centro Socioeconômico, dividido em departamentos, “nasce” como fruto da Reforma Universitária, somente na década de 1970 (NECKEL; KUCHLER, 2010).

O CSE, oferece atualmente cursos de graduação, na modalidade presencial e à distância. Nos cursos presenciais são 3.941 alunos, 1.008 matriculados no curso de Administração, 891 matriculados no curso de Ciências Contábeis, 918 matriculados no curso de Ciências Econômicas, 426 matriculados no curso Relações Internacionais e 698 matriculados no curso de Serviço Social. Nos cursos de graduação à distância são 261 matriculados no curso de Administração, 134 matriculados no curso de Administração Pública, 31 matriculados no curso de Ciências Contábeis e 6 matriculados no curso de Ciências Econômicas (CSE UFSC, 2021).

Na pós-graduação são oferecidos Mestrados acadêmicos em Administração com 22 alunos matriculados, Contabilidade com 36 alunos matriculados, Economia com 16 alunos matriculados, Relações Internacionais com 29 matriculados, Serviço Social com 28 matriculados e os mestrados Profissionais em Administração Universitária com 70 matriculados e Mestrado Profissional em Controle de Gestão com 66 matriculados. No doutorado, o CSE conta doutorado acadêmico em Administração com 55 matriculados, Contabilidade com 35 matriculados, Economia com 18 matriculados, Serviço Social com 47 matriculados e Relações Internacionais com 13 matriculados (CSE UFSC, 2021).

Composto por sete blocos, o CSE conta com salas de aulas, dois laboratórios de informática, um auditório e quatro mini auditórios. Além dos projetos desenvolvidos entre professores e estudantes, como grupos de estudos e núcleos de pesquisa, o CSE possui ainda

dois institutos de pesquisa: Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA) e o Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU) (CSE UFSC, 2020).

#### 4.2 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DA UFSC PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM RELAÇÃO A PERMANÊNCIA E A EVASÃO.

A UFSC possui diversas ações voltados às políticas de permanência estudantil coordenados pelas Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis (PRAE). A PRAE desenvolve ações institucionais objetivando a permanência dos estudantes regularmente matriculados nos cursos presenciais de graduação da UFSC, em consonância com a Política Nacional de Permanência e o PNAES (PRAE, 2021).

No momento, a PRAE oferece os seguintes programas:

**Auxílio Creche:** esse programa é um benefício concedido aos estudantes com vulnerabilidade econômica e que possuem guarda e responsabilidade legal de crianças com idade de zero a 6 anos de idade, com intuito de estimular sua permanência na Universidade (PRAE UFSC, 2021).

**Auxílio Moradia:** O Programa Auxílio Moradia é um auxílio pecuniário com o objetivo de custear parcialmente os gastos com aluguel, proporcionando melhores condições para a permanência estudantil na universidade (PRAE UFSC, 2021).

**Bolsa Estudantil UFSC:** Esse programa visa proporcionar auxílio financeiro aos estudantes dos cursos de graduação que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, devidamente comprovada, para a sua permanência na Universidade (PRAE UFSC, 2021).

**Bolsa Permanência do MEC:** O Programa de Bolsa Permanência, é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas (PRAE UFSC, 2021).

**Bolsa Emergencial:** A Bolsa Emergencial destina-se a estudantes que ingressaram na UFSC em situação de vulnerabilidade e que ainda não tenham conseguido acessar qualquer recurso necessário à sua permanência na Universidade (DIVERSIFICA UFSC, 2020).

**Isenção de Pagamento de Alimentação:** Estudantes com cadastro socioeconômico aprovado pela Coordenadoria de Assistência Estudantil podem requerer isenção de pagamento de alimentação no Restaurante Universitário (DIVERSIFICA UFSC, 2020).

**Moradia Estudantil:** A Moradia Estudantil da UFSC, disponibiliza vagas para estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial da UFSC, oriundos de famílias com renda bruta familiar de até 1,5 salário mínimo e cadastro PRAE válido (PRAE UFSC, 2021).

**Programa de Apoio à Apresentação de Trabalhos Científicos:** É destinado a oferecer apoio aos discentes regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial da UFSC para apresentação de trabalhos científicos em eventos de caráter acadêmico-científico no país e no exterior (PRAE UFSC, 2021).

**Programa de Apoio à Participação Coletiva em Eventos:** É destinado a oferecer apoio à participação em eventos de caráter acadêmico-científico, de representação de entidade/institucional ou visitas técnicas quando houver interesse de pluralidade de estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial da UFSC para um mesmo evento (PRAE UFSC, 2021).

**Programa de Apoio à Realização de Eventos Acadêmicos:** Objetiva oferecer apoio aos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial da UFSC na realização de eventos estudantis dos diferentes Cursos de Graduação da UFSC (PRAE UFSC, 2021).

**Programa Viagem de Estudos:** O Programa Viagem de Estudos, é destinado a atender as demandas dos professores compreendendo as modalidades “Aulas de campo” e “Visitas técnicas”. Relacionadas com a formação acadêmica do corpo discente, cujo fim é proporcionar experiências de aprendizagem que visem ao enriquecimento dos conteúdos disciplinares ministrados (PRAE UFSC, 2021).

**Material didático para Odontologia e Arquitetura:** Por terem custo elevado, a PRAE com apoio das coordenadorias desses cursos, disponibiliza material didático para os cursos de Odontologia e Arquitetura (DIVERSIFICA UFSC, 2020).

**Apoio Psicológico:** Objetiva atender o estudante em situação de risco psicossocial, por intermédio de ações de prevenção, promoção e recuperação da saúde, em articulação com as demais estruturas universitárias (DIVERSIFICA UFSC, 2020).

**Comissão Excepcional de Proteção a Violências:** A Portaria 13/2020/PRAE, publicada recentemente, no dia 08/09/2020, instituiu a Comissão Excepcional de Proteção a Violências no âmbito da Moradia Estudantil durante o período da pandemia da COVID-19, tendo em vista

a ausência do Conselho de Moradia. Essa comissão tem como única atribuição: “analisar os casos de indisciplina ocorridos na Moradia Estudantil (PRAE UFSC, 2021).

Além dos programas específicos de assistência estudantil, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e a Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD) oferecem outros programas e ações aos estudantes que também podem contribuir para a permanência nos cursos de graduação da UFSC.

A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) oferece os seguintes programas e ações voltadas aos estudantes:

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): O PIBID, visa contribuir para a criação e fortalecimento de iniciativas formais voltadas à produção de conhecimento sobre ensinar e aprender, e, fundamentalmente, atuar na valorização e potencialização da carreira do magistério (PROGRAD UFSC, 2021).

Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE): Vinculado à PROGRAD, com o intuito de elevar as taxas de sucesso nos cursos de graduação das IES públicas e contribuir com a ampliação das condições de permanência dos estudantes por meio da oferta de apoio pedagógico, foi criado o PIAPE. Este Programa está e é desenvolvido na UFSC pela Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP) desde 2013 (PIAPE-PROGRAD UFSC, 2021).

As atividades de apoio pedagógico são oferecidas nos cinco *campi* da UFSC e englobam grupos de aprendizagem, atendimentos de orientação pedagógica e oficinas, que são ministrados por tutores com formação específica na área de atuação, sob a supervisão de professor ou técnico-administrativo em Educação da UFSC com formação compatível (PIAPE-PROGRAD UFSC, 2021).

O apoio pedagógico por meio de grupos de aprendizagem concentra-se, atualmente, nas áreas de Matemática, Física, Química, Bioquímica, Leitura e Produção Textual, Informática e Estatística e é oferecido em módulos com duração de quatro a sete semanas ou em turmas semestrais. A participação dos estudantes requer inscrição prévia. São emitidos certificados àqueles que obtiverem, no mínimo, 75% de presença nas atividades dos grupos de aprendizagem. Os certificados poderão ser validados como atividades complementares, de acordo com o Projeto Pedagógico de cada curso de graduação (PIAPE-PROGRAD UFSC, 2021).

Os atendimentos de orientação pedagógica são individuais ou em grupos e têm como objetivo orientar os estudantes no que diz respeito a sua vida acadêmica, especialmente, no

planejamento e gerenciamento da rotina de estudos com vistas ao desenvolvimento de maior autonomia e melhoria no desempenho das atividades acadêmicas (PIAPE-PROGRAD UFSC, 2021).

**Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA):** O CLAA tem como objetivos principais: acompanhar e avaliar os grupos do Programa de Educação Tutorial (PET) (PROGRAD UFSC, 2021).

E as atribuições do CLAA são: acompanhar e avaliar o desempenho dos grupos PET e dos professores tutores; zelar pela qualidade e inovação acadêmica do PET e pela garantia do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; apoiar institucionalmente as atividades dos grupos PET; receber e avaliar os planejamentos e relatórios anuais dos grupos PET; verificar a coerência da proposta de trabalho e dos relatórios com o Projeto Pedagógico Institucional e com as políticas e ações para redução da evasão e insucesso nas formações em nível de graduação da IES; referendar os processos de seleção e de desligamento de integrantes discentes dos grupos, por proposta do professor tutor; analisar e aprovar os processos de seleção e de desligamento de tutores, bem como sugerir à Comissão de Avaliação, a substituição de tutores e emitir parecer sobre a extinção de grupos; elaborar o relatório institucional consolidado e encaminhá-lo à SESu, com prévia aprovação do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da instituição ou órgão equivalente; propor à Comissão de Avaliação critérios e procedimentos adicionais para o acompanhamento e a avaliação dos grupos PET da IES; propor estudos e programas para o aprimoramento das atividades dos grupos PET da IES; organizar dados e informações relativas ao PET e emitir pareceres por solicitação da Comissão de Avaliação; elaborar relatórios de natureza geral ou específica; coordenar o acompanhamento e a avaliação anual dos grupos, de acordo com as diretrizes do programa e seus critérios e instrumentos de avaliação definidos no Manual de Orientações Básicas; homologar os Planos de Trabalho e os Relatórios dos Grupos PET previamente aprovados pela Pró-Reitoria de Graduação ou órgão equivalente (PROGRAD UFSC, 2021).

O PET é um Programa Acadêmico direcionado a alunos da Graduação, regularmente matriculados, com tutoria de um docente, organizados a partir de Grupos vinculados a cursos de graduação ou temáticos, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial (PROGRAD UFSC, 2021).

A SAAD), atua por meio das seguintes coordenadorias:

Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE): A CAE atua junto aos cursos de graduação e pós-graduação, atende ao princípio da garantia dos direitos das pessoas com deficiência, mediante a equiparação de oportunidades, visando à autonomia pessoal e acesso ao conhecimento (SAAD UFSC, 2021).

A Coordenadoria de Relações Étnicas Raciais (CRER): a CRER objetiva: Assessorar a SAAD nas questões referentes às ações afirmativas para indígenas, negros e quilombolas com estratégias para acolhimento e inserção dos estudantes no ensino, pesquisa e extensão; Promover a visibilidade e o reconhecimento do patrimônio cultural indígena, afro-brasileira e africano; e Atuar como canal de apoio para estudantes e os demais órgãos compartilhando informações de conscientização contra o racismo e orientando em casos de crimes raciais (SAAD UFSC, 2021).

Coordenadoria de Diversidade Sexual e Enfrentamento de Violência de Gênero (CDGEN): Tem como o objetivo, estabelecer políticas de enfrentamento à LGBTfobia e violência contra a mulher, na luta pela promoção dos direitos da população universitária LGBTQI+ e mulheres vítimas de violências (SAAD UFSC, 2021).

Coordenadoria de Inclusão Digital (COID) – a COID atende alunos da graduação, pós-graduação, técnicos administrativos e docentes. Tem como objetivo, proporcionar condições e estrutura acessível, a toda comunidade universitária, com a oferta de computadores para produção de trabalhos acadêmicos (SAAD UFSC, 2021).

Além disso, os estudantes da UFSC contam com o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE)

#### 4.3 FATORES RELACIONADOS À PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CSE.

A fim de atender o primeiro objetivo específico da presente pesquisa: “identificar os fatores relacionados à permanência nos cursos de graduação do CSE”, realizou-se inicialmente uma pesquisa documental, com o objetivo de levantar informações institucionais sobre a permanência dos estudantes, posteriormente, por meio de aplicação dos questionários com os alunos matriculados e entrevistas com os coordenadores e chefes de expediente dos cursos do CSE foi possível perceber os fatores relacionados à permanência nesses cursos, e com isso atender este objetivo, conforme demonstrado nas próximas seções.

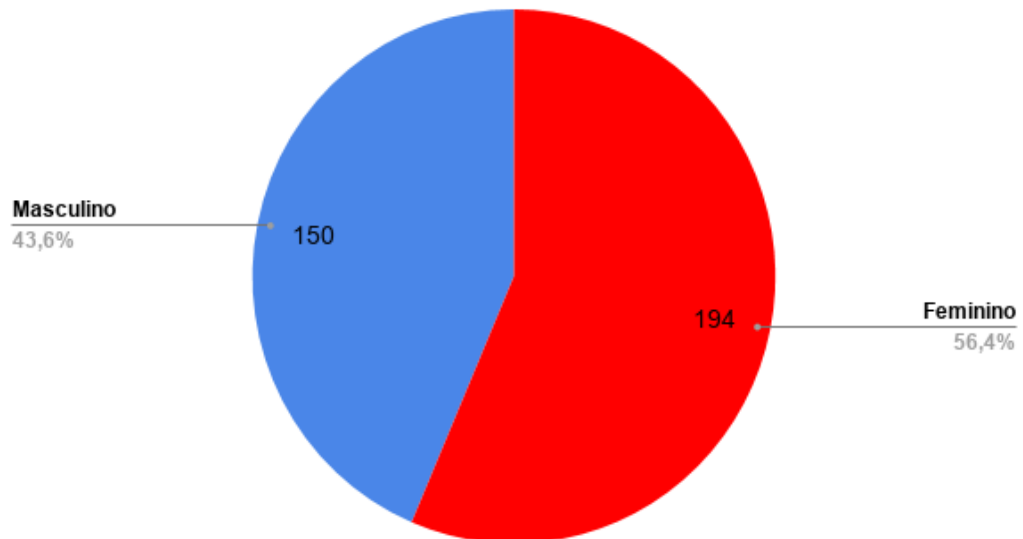
#### 4.3.1 Perfil dos alunos matriculados nos cursos de graduação do CSE

A fim de compreender melhor os fatores relacionados a permanência estudantil nos cursos de graduação do CSE, buscou-se identificar o perfil dos alunos matriculados.

A seguir serão ilustrados alguns gráficos sobre o perfil desses alunos, como gênero, curso em que o aluno está matriculado, alunos que precisaram deslocar-se para Florianópolis para estudar, situação de moradia, renda bruta, estado civil, se já trancou ou pensa em trancar o curso, pretensão de cursar o curso até o final e conhecimento prévio sobre o curso escolhido.

Ressalta-se que esta pesquisa abrangeu 344 respondentes, que corresponde aos percentuais apresentados nos gráficos a seguir. O gráfico 1 apresenta a distribuição de gênero dos respondentes, constatando-se que o maior número de respondentes é do sexo feminino, 56,4%.

Gráfico 1 - Gênero dos alunos matriculados.

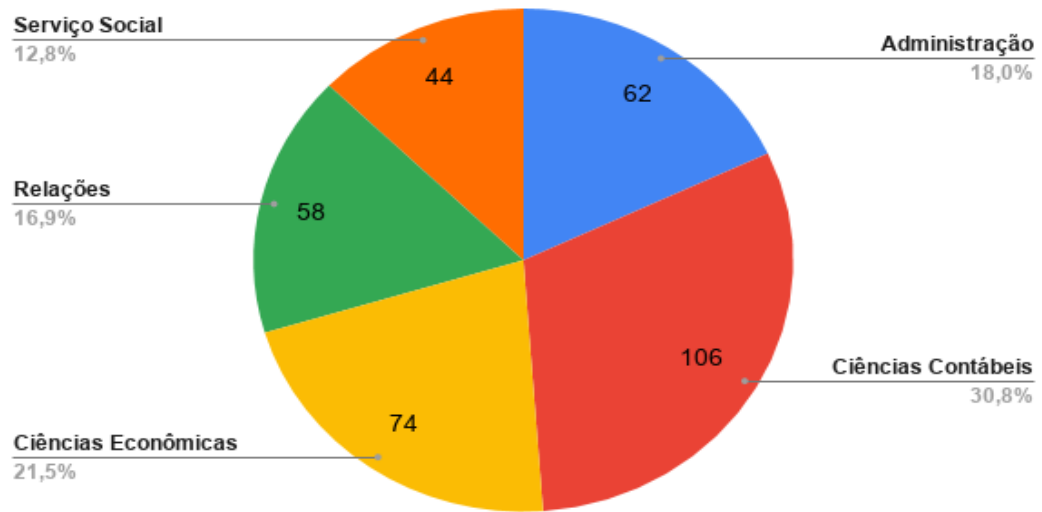


Fonte: Dados Primários (2020).

Em relação ao curso pode-se observar que grande parte dos respondentes, correspondem aos matriculados no curso de Ciências Contábeis, 106 alunos, resultando um percentual de 30,8%. O gráfico 2 apresenta o número de respondentes de cada curso do CSE.



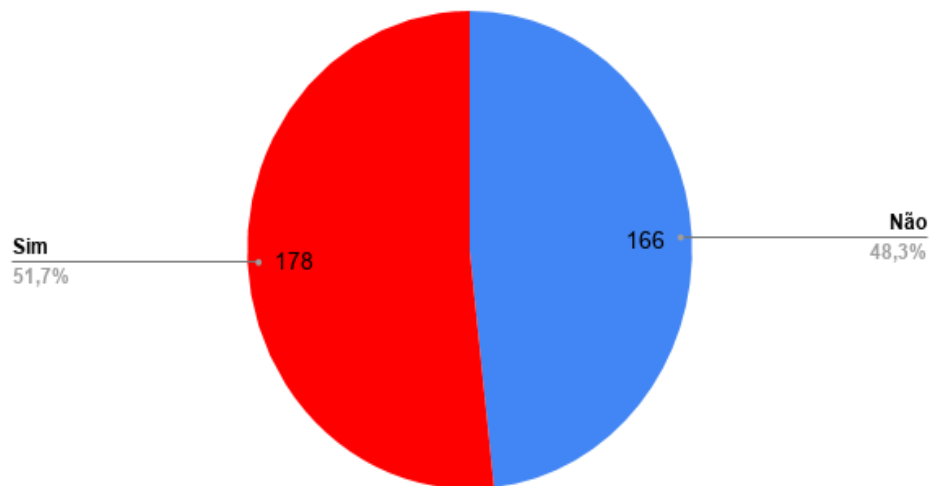
Gráfico 2 - Curso dos alunos matriculados.



Fonte: Dados Primários (2020).

O gráfico 3 apresenta o número de alunos matriculados que precisou se deslocar para Florianópolis para cursar a graduação desejada. Este percentual ficou bem dividido já que 48,3% não precisou se deslocar e 51,7% precisou se deslocar, conforme apresentado a seguir.

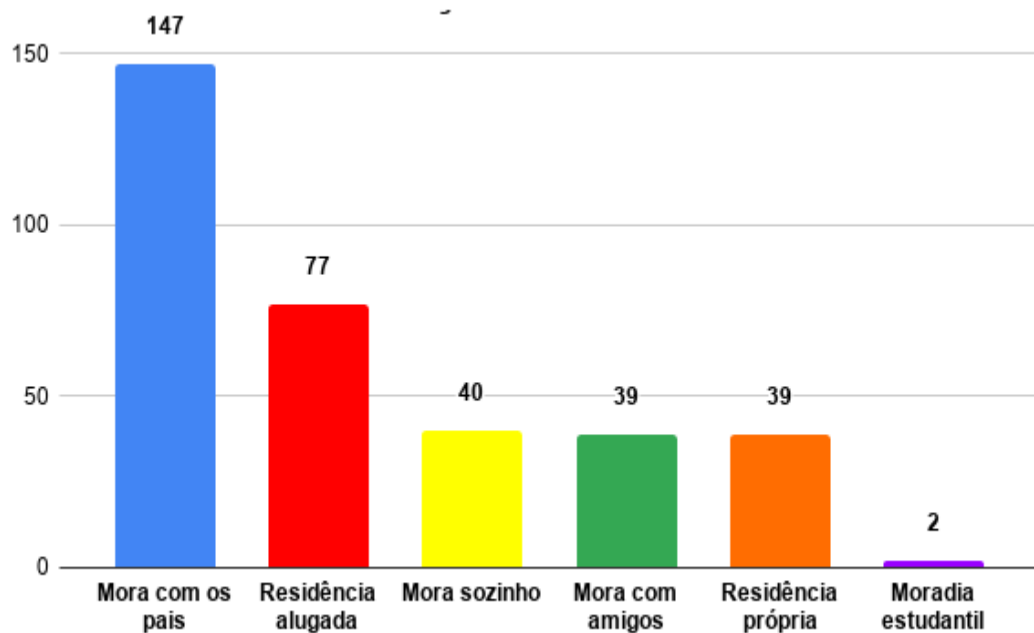
Gráfico 3 - Necessidade dos alunos matriculados de se deslocarem para Florianópolis.



Fonte: Dados Primários (2020).

Ao serem perguntados quanto a situação de moradia, grande parte dos respondentes afirmou morar com os pais (42,7% dos respondentes), 22,4% deles afirmaram morar de aluguel, 11,6% responderam que moram sozinhos, 11,3% disseram morar com amigos, 11,3% afirmaram ter casa própria e apenas 0,6% afirmaram residir em moradia estudantil. O gráfico 4 apresenta o número de alunos por cada situação de moradia.

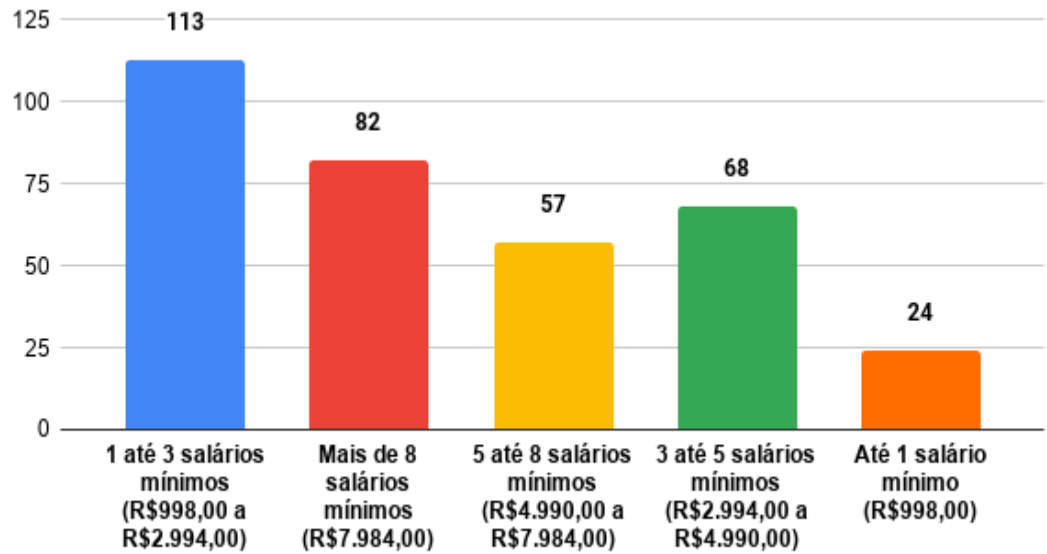
Gráfico 4 - Situação atual de moradia.



Fonte: Dados Primários (2020).

Quanto a renda bruta, o gráfico 5 apresenta duas situações com maiores respondentes: 113 alunos com renda bruta de 1 até 3 salários mínimos, resultando no maior percentual dessa questão, 32,8% e 82 alunos com renda bruta maior do que 8 salários mínimos, resultando em um percentual de 23,8%, os que possuem renda bruta de 5 até 8 salários mínimos somam 16,6%, os alunos com renda bruta entre 3 até 5 salários mínimos somam 19,8% e os que têm renda de até um salário mínimo somam 7%.

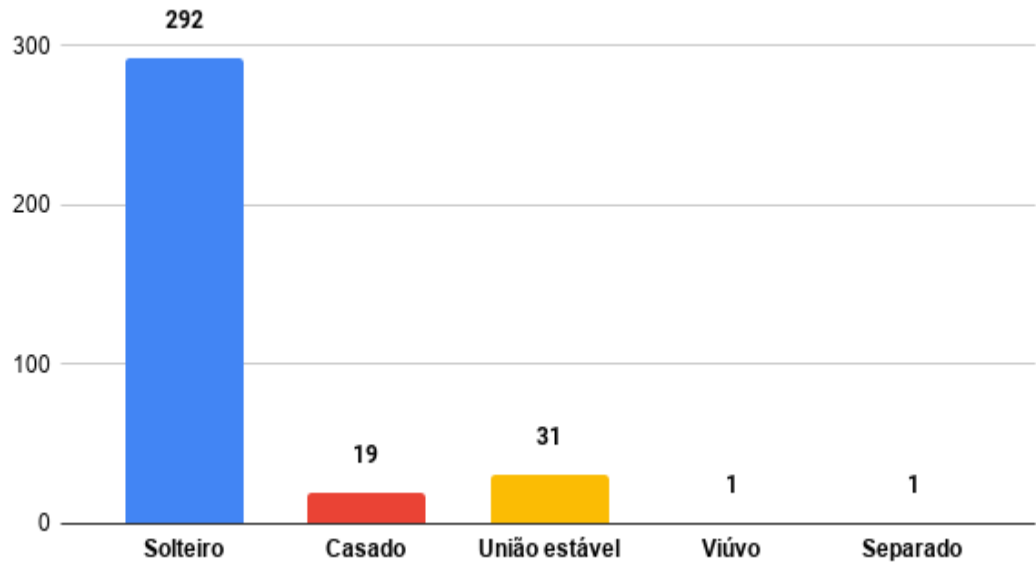
Gráfico 5 - Renda bruta dos alunos matriculados.



Fonte: Dados Primários (2020).

Em relação ao estado civil, a maioria dos respondentes se declarou solteiro (292 alunos) o que resultou em um total de 84,9% dos respondentes. O gráfico 6 apresenta os números.

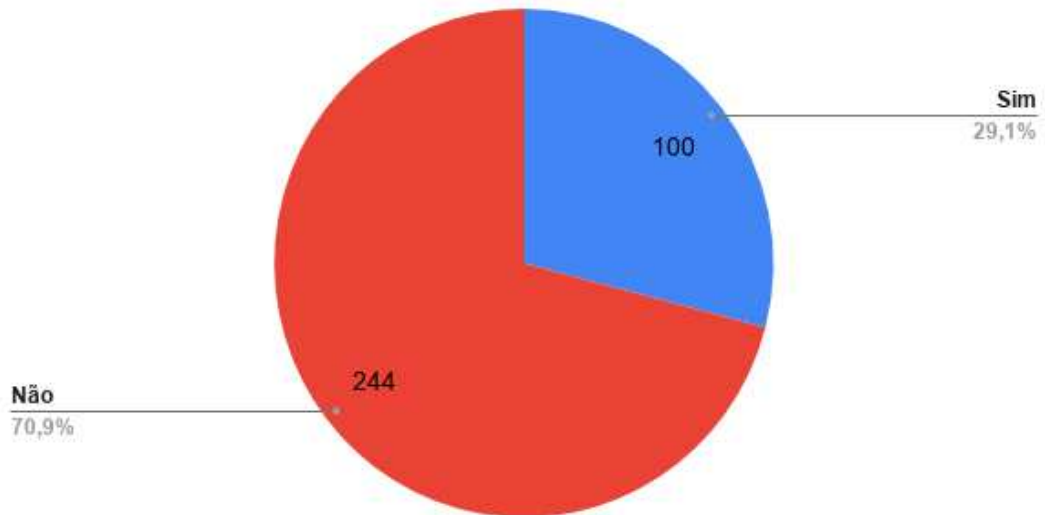
Gráfico 6 - Estado civil dos alunos matriculados.



Fonte: Dados primários (2020).

Ao serem perguntados se já trancaram ou pensam em trancar o curso escolhido, a maioria dos matriculados respondeu que não, totalizando um percentual de 70,9% contra 29,1% que respondeu sim. O gráfico 7 apresenta os valores dessa questão.

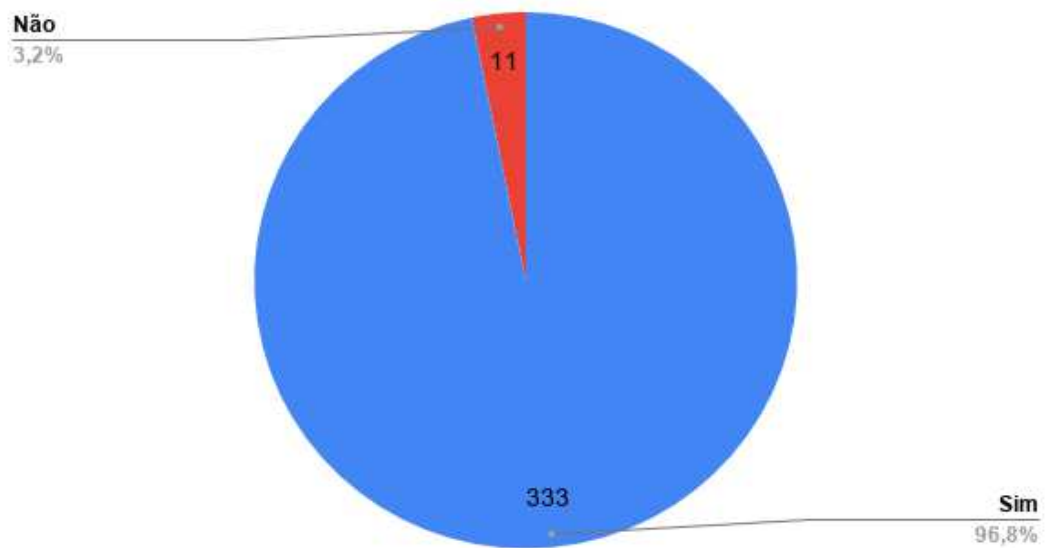
Gráfico 7 - Possibilidade de trancar ou trancamento do curso.



Fonte: Dados primários (2020).

Quanto a permanência no curso até a conclusão do mesmo, a grande maioria dos respondentes afirmou que sim, totalizando 333 alunos (96,8%), enquanto que 11 alunos (3,2%) disseram não pretender cursar até o final. O gráfico 8 apresenta os dados.

Gráfico 8 - Pretensão de cursar o curso em que está matriculado até o final.

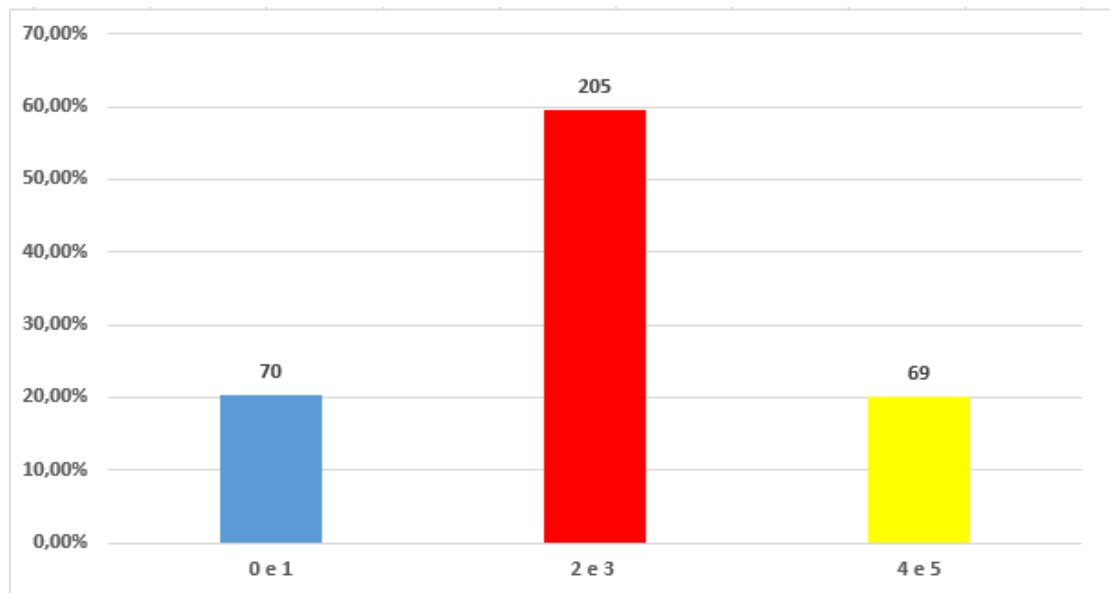


Fonte: Dados Primários (2020).

Os alunos foram ainda questionados relação ao conhecimento prévio que tinham sobre o curso desejado antes de realizarem a matrícula. Nesta pergunta foi utilizada a escala Likert de 0 a 5, em que 0 correspondeu para “desconhecia totalmente” e 5 para “conhecia totalmente”.

Analisando as respostas constatou-se que 70 alunos responderam 0 e 1, representando desconhecer o curso antes de ingressar, totalizando 20,4%, 205 alunos responderam 2 e 3 correspondendo a um conhecimento mediano sobre o curso antes do ingresso, sendo a maioria dos respondentes com 59,6% e 69 alunos responderam 4 e 5, demonstrando ter um bom conhecimento prévio sobre o curso antes do ingresso, correspondendo a 20,1% dos estudantes. Conforme exposto no gráfico 9.

Gráfico 9 – Conhecimento prévio sobre o curso antes do ingresso.



Fonte: Dados primários (2020).

Após o conhecimento do perfil dos alunos matriculados nos cursos de graduação do CSE, na subseção seguinte serão apresentados os fatores relacionados a permanência estudantil nos cursos de graduação do CSE.

#### **4.3.2 Fatores relacionados à permanência nos cursos de graduação do CSE na percepção dos alunos matriculados**

Dando sequência ao cumprimento do primeiro objetivo específico da presente pesquisa: “identificar os fatores relacionados à permanência nos cursos de graduação do CSE”, após o conhecimento do perfil dos alunos matriculados nos cursos de graduação do CSE, discutiu-se nesta subseção os fatores relacionados a permanência estudantil nos cursos de graduação, de acordo com a pesquisa realizada junto aos alunos matriculados nos cursos de graduação do CSE.

A partir dos fatores internos e externos relacionados à permanência estudantil discutidos na fundamentação teórica e sintetizados no quadro 1, constante da subseção 2.3.1, foram feitos diversos questionamento aos alunos para identificar o grau de influência na permanência, utilizando-se a escala Likert no questionário aplicado. A Escala Likert foi utilizada para medir o grau de influência das questões para os discentes, em que 0 e 1 correspondeu a “Não

influencia” 2 e 3 correspondeu a “Influencia parcialmente” e 4 e 5 correspondeu a “Influencia totalmente”, conforme demonstrado na tabela 1.

Tabela 1 – Percentuais das questões relacionadas à permanência estudantil.

Questões relacionadas à permanência	Não influencia (0 e 1)		Influencia parcialmente (2 e 3)		Influencia totalmente (4 e 5)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Motivação dos professores para o ensino.	32	9,3	132	38,4	180	52,3
Interação do professor com o aluno durante as aulas.	21	6,1	92	26,7	231	67,2
Apoio dos professores para cursar as disciplinas.	32	9,3	140	40,7	172	50
Didática eficiente de professores.	32	9,3	172	50	140	40,7
Aspectos adequados das salas de aula.	22	6,4	170	49,4	152	44,2
Presença de infraestrutura extraclasse.	21	6,1	123	35,7	190	55,2
Disciplinas ofertadas em horários adequados para você.	33	9,6	91	26,5	220	64
O curso está atingindo as expectativas que foram geradas antes da matrícula.	34	9,9	128	37,2	182	52,9
Conteúdo das aulas condizentes com o plano de ensino da disciplina.	10	3	76	22,1	258	75
Ações visando promover a integração com os demais alunos do curso ou até mesmo do centro.	75	21,8	154	44,8	115	33,5
Presença de articulação entre a teoria e a prática.	60	17,5	163	47,4	121	35,2
Oferta adequada de atividades de monitoria, pesquisa, extensão e iniciação científica no curso em horários alternativos às disciplinas.	47	13,6	144	41,9	153	44,5
Recebe auxílio do programa de Bolsa Permanência para se manter na UFSC.	291	84,5	17	4,9	36	10,5
Facilidade em se transportar para a instituição.	48	13,9	87	25,3	209	60,8
Facilidade em adquirir os materiais didáticos do curso.	37	10,7	114	33,1	193	56,1
Não possui necessidade de trabalhar para se sustentar financeiramente.	162	47,1	70	20,3	112	32,6
Valorização do diploma do curso pelo mercado de trabalho.	40	11,6	135	39,3	169	49,2
Certeza que quer atuar na área profissional escolhida.	53	15,4	99	28,8	192	55,8
Apoio da empresa onde trabalha (flexibilidade no horário para desenvolvimento das atividades acadêmicas).	112	32,6	74	21,5	158	45,9

Facilidade de interação com os colegas do curso e do centro.	49	14,3	122	35,4	173	50,3
Aprendizado suficiente em níveis anteriores de ensino (Educação básica).	50	14,5	119	34,6	175	50,9
Realização de testes vocacionais e apoio devido para a escolha do curso.	175	50,8	106	23,2	63	18,3
Apoio pedagógico aos alunos com dificuldades em aprender.	99	28,8	144	41,8	101	29,4
Desenvolvimento de ações que visem apoio estudantil extraclasse.	75	21,8	145	42,1	124	36
Promoção de ações para integração estudantil (oficinas, grupos de estudo, eventos acadêmicos...)	56	16,3	143	41,5	145	42,2
Criação ou ampliação de programas de bolsas acadêmicas.	88	25,6	115	33,4	141	41
Atualização curricular dos cursos visando atender às mudanças sociais contemporâneas.	44	12,7	105	30,5	195	56,7

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados primários (2020).

A partir dos dados expostos na tabela 1, observa-se que das 27 questões efetuadas aos estudantes pesquisados, 25 influenciam na permanência para mais da metade dos respondentes.

A seguir, são analisadas as referidas respostas dos alunos em relação a permanência nos cursos de graduação do CSE, constantes na referida tabela.

Constata-se que mais da metade dos respondentes consideraram a motivação dos professores para o ensino, totalmente influente na decisão de permanecer no curso em que estão matriculados, um total de 52,3%, enquanto que 38,4% consideraram parcialmente influente, sendo que apenas 9,3% responderam não influenciar.

Em relação a interação do professor com o aluno durante as aulas, 67,2% afirmaram ser totalmente influente, enquanto que 26,7% disseram influenciar parcialmente e somente 6,1% responderam não influenciar na permanência.

De acordo com a maioria dos respondentes, o apoio dos professores para cursar as disciplinas também é totalmente ou parcialmente influente na decisão de permanecer no curso escolhido, que correspondeu a 50% e 40,7% respectivamente, apenas 9,3% disseram não influenciar.

A didática eficiente de professores também tem relevância na decisão de permanecer no curso, para 40,7% é totalmente influente, para 50% é parcialmente influente e somente para 9,3% não há influencia desse fator.



Sobre aspectos adequados das salas de aula (físico, didáticos, recursos audiovisuais), 44,2% disseram ser totalmente influente enquanto que 49,4% afirmaram ser parcialmente influente e somente 6,4% não sofrem nenhuma influência desse fator.

A presença de infraestrutura extraclasse (sala de estudos, sala de informática, biblioteca, etc.) também foi considerada importante na decisão de permanecer no curso. 55,2% disseram ser totalmente influente, 35,7% parcialmente influente e 6,1% afirmaram não influenciar.

A questão “disciplinas ofertadas em horários adequados para você” foi um dos fatores com maior índice de ser totalmente influente para os alunos, com 64% dos respondentes, sendo que 26,5% responderam influenciar parcialmente e 9,6% disseram não influenciar.

Ao serem questionados sobre a influência de o curso está atingindo as expectativas que foram geradas antes da matrícula, 52,9% afirmaram ser totalmente influente na decisão de permanecer, 37,2% disseram influenciar parcialmente e 9,9% afirmaram não influenciar.

Sobre a importância de o conteúdo das aulas serem condizentes com o plano de ensino da disciplina, 75% dos respondentes afirmaram ser totalmente importante na decisão de permanecer, maior percentual entre os fatores, enquanto que 22,1 disseram ser parcialmente influente e somente 3% responderam não influenciar.

A respeito de ações visando promover a integração com os demais alunos do curso ou até mesmo do centro, 33,5% disseram influenciar totalmente enquanto que 44,8% afirmaram influenciar parcialmente e 21,8% responderam não influenciar.

Em relação a presença de articulação entre a teoria e a prática, 35,2% disseram influenciar totalmente, enquanto que 47,4% afirmaram influenciar parcialmente e 17,5% responderam não influenciar na decisão de permanecer no curso escolhido.

Quanto a oferta adequada de atividades de monitoria, pesquisa, extensão e iniciação científica no curso em horários alternativos às disciplinas, 44,5% afirmaram ser totalmente influente na decisão de permanecer no curso, sendo que 41,9% disseram influenciar parcialmente e 13,6% afirmaram não influenciar.

Sobre receber auxílio do programa de Bolsa Permanência para se manter na UFSC, a grande maioria respondeu que este fator não tem influência na decisão de permanecer, demonstrando que boa parte dos respondentes não depende de auxílio financeiro, totalizando 84,5%, enquanto que apenas 4,9% respondeu influenciar parcialmente e 10,5% disseram influenciar totalmente.

A facilidade em se transportar para a instituição também foi considerada relevante para os respondentes, para 60,8% este fator é totalmente influente, para 25,3% é parcialmente influente e para 13,9% não tem influência.

Sobre a facilidade em adquirir os materiais didáticos do curso, 56,1% disseram ser totalmente influente na decisão de permanecer no curso e 33,1 ser parcialmente influente, enquanto que 10,7% disseram não influenciar.

A questão “não possuir necessidade de trabalhar para se sustentar financeiramente” ficou relativamente dividido, mas a maioria respondeu que este item não influencia na sua decisão de permanecer no curso, demonstrando que para 47,1% dos estudantes, há necessidade ou vontade de trabalhar. 32,6% responderam influenciar totalmente, portanto o fato de poderem se dedicar somente aos estudos auxilia na decisão de permanecer no curso, para 20,3% este fator influencia parcialmente.

A valorização do diploma do curso pelo mercado de trabalho também foi considerada como um fator bastante influente. 49,2% disseram influenciar totalmente, 39,3% disseram influenciar parcialmente e 11,6% disseram não influenciar na decisão de permanecer no curso.

A certeza de querer atuar na área profissional escolhida, também foi totalmente influente para a maioria dos estudantes (55,8%) enquanto que para 28,8% é parcialmente influente e para 15,4% não há influencia deste fator.

O apoio da empresa onde trabalha (flexibilidade no horário para desenvolvimento das atividades acadêmicas) teve um número significativo de respondentes tanto para fator que influencia totalmente como para não influencia. 45,9% responderam influenciar totalmente e 32,6% disseram não influenciar, 21,5% afirmaram influenciar parcialmente.

A questão “facilidade de interação com os colegas do curso e do centro” tem influência total para a maioria dos respondentes (50,3%) e influência parcial para 35,4% dos estudantes, enquanto que 14,3% disseram não influenciar na decisão de permanecer no curso em que estão matriculados.

O Aprendizado suficiente em níveis anteriores de ensino (Educação básica) também foi considerado totalmente influente para a 50,9% dos respondentes, enquanto que 34,6% disseram influenciar parcialmente e apenas 14,5% disseram não influenciar.

Já a realização de testes vocacionais e apoio devido para a escolha do curso, teve pouca influência para os estudantes. Apenas 18,3% disseram influenciar totalmente, enquanto que 23,2% afirmaram influenciar parcialmente e 50,8% responderam não ter influência na permanência do curso escolhido.

Sobre ações que visam a permanência elaboradas pela instituição, o apoio pedagógico aos alunos com dificuldades em aprender, tem influência total para 29,4% dos respondentes, influencia parcial para 41,8% e não tem influência para 28,8% dos discentes que responderam ao questionário.

Quanto ao desenvolvimento de ações que visem apoio estudantil extraclasse, 36% dos respondentes afirmaram influenciar totalmente na decisão de permanecer no curso, 42,1% responderam influenciar parcialmente e 21,8% disseram não influenciar.

Em relação a promoção de ações para integração estudantil (oficinas, grupos de estudo, eventos acadêmicos...) 42,2% disseram ser totalmente influente, 41,5% responderam que é parcialmente influente e 16,3% disseram não influenciar.

Quanto a criação ou ampliação de programas de bolsas acadêmicas, 41% dos respondentes afirmaram influenciar totalmente, 33,4% disseram influenciar parcialmente e 25,6% responderam que não há influência.

A “atualização curricular dos cursos visando atender às mudanças sociais contemporâneas” foi considerada bastante importante para os respondentes, 56,7% disseram ser totalmente influente na decisão de permanecer no curso, enquanto que 30,5% disseram influenciar parcialmente e 12,7% disseram não influenciar.

A última pergunta do questionário foi aberta. Os alunos foram questionados se haviam outras razões para que eles permaneçam no curso em que estão matriculados. As respostas foram variadas. Alguns alunos citaram a obrigação imposta pelos pais de concluir o curso; também foi citado o prestígio de se formar em uma universidade federal; há alunos que citaram sobre o baixo custo do Restaurante Universitário como uma influência na permanência estudantil; também há alunos que escreveram sobre a necessidade de ter uma formação superior com o intuito de melhorar a condição financeira e também estudantes que elogiaram o curso e a instituição, bem como as oportunidades conquistadas em estágios e empregos.

Para facilitar o entendimento das questões com baixa e alta influência na decisão do estudante em permanecer, elaborou-se o quadro 7. Entende-se como questões de alta influência na permanência estudantil aquelas que tiveram influência parcial ou total para a

maioria dos alunos, ou seja, para 50% ou mais dos respondentes, enquanto que as questões consideradas de baixa influência na permanência estudantil, são aquelas que tiveram pouca ou nenhuma influência para a maioria dos alunos, ou seja, para 50% ou mais dos respondentes.

Quadro 7: Questões que influenciam na permanência discente dos cursos de graduação do CSE.

<b>Questões com baixa influência na permanência</b>	<b>Questões com alta influência na permanência</b>
Recebe auxílio do programa de Bolsa Permanência para se manter na UFSC.	Motivação dos professores para o ensino.
Realização de testes vocacionais e apoio devido para a escolha do curso.	Interação do professor com o aluno durante as aulas.
	Apoio dos professores para cursar as disciplinas.
	Didática eficiente de professores.
	Aspectos adequados das salas de aula.
	Presença de infraestrutura extraclasse.
	Disciplinas ofertadas em horários adequados para você.
	O curso está atingindo as expectativas que foram geradas antes da matrícula.
	Conteúdo das aulas condizentes com o plano de ensino da disciplina.
	Ações visando promover a integração com os demais alunos do curso ou até mesmo do centro.
	Presença de articulação entre a teoria e a prática.
	Oferta adequada de atividades de monitoria, pesquisa, extensão e iniciação científica no curso em horários alternativos às disciplinas.
	Facilidade em se transportar para a instituição.
	Facilidade em adquirir os materiais didáticos do curso.

	Não possui necessidade de trabalhar para se sustentar financeiramente.
	Valorização do diploma do curso pelo mercado de trabalho.
	Certeza que quer atuar na área profissional escolhida.
	Apoio da empresa onde trabalha (flexibilidade no horário para desenvolvimento das atividades acadêmicas).
	Facilidade de interação com os colegas do curso e do centro.
	Aprendizado suficiente em níveis anteriores de ensino (Educação básica).
	Apoio pedagógico aos alunos com dificuldades em aprender.
	Desenvolvimento de ações que visem apoio estudantil extraclasse.
	Promoção de ações para integração estudantil (oficinas, grupos de estudo, eventos acadêmicos...)
	Criação ou ampliação de programas de bolsas acadêmicas.
	Atualização curricular dos cursos visando atender às mudanças sociais contemporâneas.

Fonte: elaborado pela autora.

Infere-se com a pesquisa realizada junto aos estudantes que influenciam a maioria dos discentes a permanecer: Motivação dos professores para o ensino; Interação do professor com o aluno durante as aulas; Apoio dos professores para cursar as disciplinas; Didática eficiente de professores; e Apoio pedagógico aos alunos com dificuldades em aprender, questões estas relacionadas ao fator “Apoio Pedagógico” citado por (PNAES, 2007)

Foram citados também pelos alunos que influenciam na permanência: Aspectos adequados das salas de aula; Presença de infraestrutura extraclasse e ações visando promover a integração com os demais alunos do curso ou até mesmo do centro; Facilidade de interação com os colegas do curso e do centro; Promoção de ações para integração estudantil (oficinas,

grupos de estudo, eventos acadêmicos...); e Desenvolvimento de ações que visem apoio estudantil extraclasse, correspondendo aos fatores “Infraestrutura da Instituição” e “Ações de acesso à cultura e lazer”, mencionados por Oliveira e Oliveira (2015).

Ainda foram citados pelos alunos, como influentes na decisão de permanecer em seus cursos as questões: Disciplinas ofertadas em horários adequados para você; O curso está atingindo as expectativas que foram geradas antes da matrícula; e Conteúdo das aulas condizentes com o plano de ensino da disciplina, sendo estas questões relacionadas aos fatores “Programa acadêmicos mais flexíveis” e “Orientação adequada sobre o curso” mencionados por (PROYECTO, 2013).

As questões: Facilidade em se transportar para a instituição; Facilidade em adquirir os materiais didáticos do curso; e Não possui necessidade de trabalhar para se sustentar financeiramente, referente ao fator “Condição financeira para moradia, alimentação e outras despesas básicas” citados por Watanabe et al (2017) também foram assinaladas como influente pelos alunos matriculados.

Para muitos alunos, também influenciam em permanecer no curso: Valorização do diploma do curso pelo mercado de trabalho; e certeza que quer atuar na área profissional escolhida, de acordo com o fator “Obtenção de um diploma de nível superior” citado por Bisinoto, et al (2018);

Também foram citados pelos alunos como questões influentes: Criação ou ampliação de programas de bolsas acadêmicas; e Atualização curricular dos cursos visando atender às mudanças sociais contemporâneas, relacionadas aos fatores “Flexibilizar os currículos dos cursos e redimensiona-los em termos carga horária” e “Criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas” mencionados por MEC (1996);

As questões: Aprendizado suficiente em níveis anteriores de ensino (Educação básica); e Apoio da empresa onde trabalha (flexibilidade no horário para desenvolvimento das atividades acadêmicas), contidas nos fatores “Deficiência da educação básica” e “Horário de trabalho incompatível com o de estudo” citado por Gaioso (2006) também são influentes para a maioria dos alunos permanecerem.

A maioria dos alunos também citaram a questão: Presença de articulação entre a teoria e a prática, relacionada ao fator “ Maior articulação teórico prático” mencionado por Diogo et al. (2016).

Por fim, mais da metade dos discente consideraram influente para a decisão de permanecer em seus cursos, a questão: Oferta adequada de atividades de monitoria, pesquisa, extensão e iniciação científica no curso em horários alternativos às disciplinas, contida no fator “Monitorias ou atendimento extraclasse” citado por Silva, et al (2018).

Após conhecer os fatores que levam o estudante do CSE a permanecer no curso em que está matriculado, de acordo com as respostas dos estudantes do semestre 2020.1 obtida por meio de questionários, na subseção seguinte apresenta-se a visão dos coordenadores e chefes de expediente dos cursos presenciais de graduação desta unidade acadêmica, obtida por meio de entrevista semiestruturada.

#### **4.3.3 Fatores relacionados à permanência nos cursos de graduação do CSE na percepção dos coordenadores e chefes de expediente dos cursos**

Para concluir o cumprimento do primeiro objetivo: “identificar os fatores relacionados à permanência nos cursos de graduação do CSE”, realizou-se uma entrevista semiestruturada com os coordenadores e chefes de expediente dos cursos do CSE.

A seguir, são apresentados os relatos dos entrevistados, dos cursos de graduação do CSE.

O coordenador e a chefe de expediente do curso I, atuam no curso há 2 anos e 6 meses, e 8 meses respectivamente. Para o coordenador o cargo que ocupa no curso, está totalmente relacionado ao tema permanência, para ele é uma obrigação acompanhar a trajetória acadêmica do estudante, já que a coordenação, segundo ele, é a ponta de uma relação com o aluno. Para a chefe de expediente a relação do cargo é propiciar um ambiente agradável ao estudante, em termos de atendimento e cordialidade, para ela, é importante que o aluno se sinta “abraçado” pelo curso e entende a importância de cumprir este papel, ressaltando o trabalho realizado pelo coordenador.

Em relação a frequência com que o tema é abordado no curso, o coordenador do curso I disse não saber a frequência exata, mas respondeu que o tema é abordado de forma direta em reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e colegiado do curso, a partir de temas correlatos, como avaliação institucional, matrículas e atualização curricular, além nas campanhas e projetos desenvolvidos pelo curso. Para a chefe de expediente, não há ações específicas que abordam o tema permanência, mas o contato com os alunos, solicitado pelo

coordenador, especialmente no início dos semestres, a fim de ajuda-los a permanecer no curso é uma forma de abordar o tema.

Sobre a percepção em relação a permanência no curso, o coordenador respondeu que este tema deve ser uma consequência de um projeto de curso, que o ideal é que cada estudante pudesse ter um acompanhamento personalizado, por meio de um professor tutor, para ele, o curso deve ser desenhado de forma que o aluno permaneça no curso. Para a chefe de expediente, há certa percepção por meio de retornos de alunos, agradecimentos, problemas solucionados no dia-a-dia, mas não há uma percepção exata sobre a permanência dos alunos no curso.

Ao serem questionados sobre a principal pergunta da entrevista, quais os fatores que mais influenciam na permanência estudantil, o coordenador respondeu que está muito atrelado ao projeto do curso, pois o estudante precisa ter claro sobre o que vai aprender e desenvolver em termos de competência no curso, tais expectativas sendo correspondidas há maiores chances de permanência. Para a chefe de expediente, o sentimento de pertencimento ao curso é um fator fundamental, a maneira como colaboram para o desenvolvimento do estudante, envolvendo não só o trabalho da coordenação e secretaria, mas também dos docentes.

Sobre quais situações propiciam a ocorrência destes fatores, o coordenador respondeu que inclui aulas atraentes e inclusivas, atualizações de conteúdo das aulas e ações de nivelamento a estudantes com dificuldades de aprendizado. Além disso, requer envolvimento com o curso e diálogo com os estudantes, a fim de compreender as demandas e mostrar-se presente enquanto coordenação. Para a chefe de expediente, as situações que propiciam são semelhantes as ditas pelo coordenador, ela respondeu ser importante a interação dos alunos com os TAEs e professores, além de questões relacionados a afinidade com a grade curricular do curso.

Quando perguntados se havia alguma outra questão sobre permanência não abordada na entrevista, o coordenador de curso respondeu sobre a importância de se ter uma gestão da permanência, pois apesar da UFSC ter variados programas de permanência, não há um acompanhamento efetivo para observar os resultados. Já a chefe de expediente, ressaltou a atuação do coordenador do curso, reconhecendo o comprometimento e importância deste cargo para o tema.

Em se tratando do curso II, tanto o coordenador de curso quanto o chefe de expediente atuam em seus cargos há 4 anos, questionados sobre o envolvimento que possuem com a



permanência discente, o coordenador confessou não terem muita preocupação com o tema, já que todo semestre o curso forma turmas razoavelmente cheias. Para o chefe de expediente, o cargo que ocupa não tem tanto envolvimento como tema, pois segundo ele, é um cargo que operacionaliza as questões diárias do estudante, como matrícula e transferência, que até estão relacionadas indiretamente, mas a questão de permanência específica, a chefia não trata.

Sobre a frequência com que o tema é abordado no curso, o coordenador respondeu que não é um tema muito abordado nas reuniões do colegiado, já que não é um assunto preocupante no curso II, já que a procura no vestibular é alta, segundo ele, bem como o número de formandos. Para o chefe de expediente, talvez o assunto seja abordado por algum professor, em aulas, diretamente com os alunos, no entanto dentro da secretaria o tema não é debatido, o entrevistado ressaltou que uma forma de abordar o tema, no início dos semestres, é no momento em que é entregue aos calouros um manual que orienta sobre as políticas de permanência dentro da universidade, no entanto momentos específicos para tratar diretamente sobre o assunto, não existe.

Em relação a percepção da permanência no curso, o coordenador respondeu que é perceptível uma redução no número de alunos a partir da quarta fase, momento em que a permanência diminuiu, embora, segundo ele, essa baixa ocorre principalmente no período diurno, pois os alunos tendem a passar para o período noturno, na intenção de trabalhar durante o dia, o entrevistado ressaltou ainda que o curso oferece muitas vagas por semestre e que isso pode baixar a qualidade do curso, ele acredita que as vagas no vestibular deveriam ser reduzidas. Para o chefe de expediente, o curso II tem uma boa permanência, pois durante sua experiência no cargo, pôde perceber e conhecer a realidade de muitos estudantes, para ele a maioria das questões de permanência relacionam-se a universidade, mas quando é com o curso, a secretaria e a coordenação orienta, auxilia e conversa com o professor se for o caso de haver problemas pedagógicos, a fim de contribuir para a permanência do estudante.

Questionados sobre os principais fatores atrelados a permanência do curso, o coordenador respondeu que o curso possui uma boa empregabilidade e, portanto, o aluno percebe isso e tende a permanecer, até porque muitos conseguem estágios e empregos logo no início do curso e se sentem estimulados a se formarem, além disso para o respondente o curso II tem várias áreas que o aluno pode seguir, então a partir de uma boa formação é possível crescer profissionalmente com tranquilidade. Para o chefe de expediente, as políticas institucionais e o acolhimento ao estudante são primordiais, já que os estudantes socioeconomicamente vulneráveis precisam de um apoio financeiro, os estudantes com

deficiência precisam de acolhimento de acessibilidade e os estudantes com dificuldades pedagógicas precisam de monitorias. Para o entrevistado, esses são os fatores que influenciam na permanência do estudante no curso.

Sobre quais as situações que propiciam a ocorrência desses fatores, o coordenador respondeu que, além de oportunidades em grandes empresas no mercado de trabalho e o número de vagas de emprego na área, também é importante ressaltar que muitos alunos continuam na área acadêmica, cursando o mestrado e o doutorado e para isso, o curso tem elaborado todo ano um congresso de contabilidade, a fim de incentivar a produção acadêmicas dos alunos, com elaboração e publicação de artigos científicos. Para o chefe de expediente, as situações que propiciam a ocorrência dos fatores citados por ele são os editais para monitorias, editais de bolsas estudantis e tutores para os estudantes com deficiência além de material adaptado.

Por último, os entrevistados foram perguntados se havia alguma outra questão sobre permanência, não abordada na entrevista, para o coordenador, seria importante melhorar o contato com o aluno, pois o curso é um pouco afastado dos discentes, talvez porque os professores tendem a priorizar o mestrado e o doutorado e acabam não incentivando a graduação, segundo ele. Já o chefe de expediente, respondeu não ter outras questões.

A respeito do curso III, o coordenador está no cargo há dois anos e meio, enquanto que a chefe de expediente está no curso há 4 anos. Para o coordenador o envolvimento que possui com a permanência é de acompanhar as situações mais conhecidas dos estudantes relacionados ao tema, como dificuldades com a disciplina ou alunos com renda baixa e orienta os alunos a buscarem os auxílios. Para a chefe de expediente, a relação que tem com a permanência é no momento de matrículas e ajustes, pois é possível verificar os alunos com matrículas ativas, ou seja, os alunos que permanecem no curso.

Sobre com que frequência é abordado o tema permanência no curso, o coordenador respondeu que o curso não tem lidado muito com isso, somente quando aparece alguma emergência, já que estão no meio de uma mudança curricular que demanda esforço e tempo. Para a chefe de expediente, o tema não é abordado, não há uma abordagem sobre permanência.

A respeito da percepção que se tem sobre a permanência no curso, o coordenador respondeu que o curso III tem uma série de especificidade que levam a uma permanência baixa, embora o entrevistado espera que a nova grade curricular tenha dado algum tipo de estímulo aos discentes para permanecer no curso. Há diversas questões com disciplinas que causam a

baixa permanência no curso, como disciplinas estatísticas e teóricas, que dividem praticamente o curso em dois, segundo o coordenador, gerando dificuldades para alunos que não tiveram uma boa base escolar. Para a chefe de expediente, a permanência do aluno está muito atrelada com a experiência que ele vive no curso, com os professores nas disciplinas, com os colegas em sala de aula e sobre ter escolhido corretamente o curso.

Questionados sobre quais os fatores que mais influenciam na permanência estudantil, o coordenador de curso respondeu que tem situações diversas. Há alunos que se apaixonam pelo curso, que dizem querer fazer tal curso desde sempre, há alunos que querem concluir o curso pois enxerga nisso uma oportunidade para ganhar mais, têm alunos que percebem o quanto a ciência e o conhecimento abrem a visão de mundo, pois o aluno consegue entender problemas históricos, políticos e ainda fazer uma série de exercícios de mensuração, há também uma quantidade grande de alunos que são de outros estados, como de São Paulo, por exemplo, esses alunos sabem que o mercado de lá é muito dinâmico, então eles possuem foco em terminar o curso, porque eles percebem que ao voltar com o diploma eles vão encontrar emprego na área, e vão ganhar relativamente bem. Ainda para o coordenador, o ambiente da universidade é apaixonante, a vivência de participar de grupos, do centro acadêmico, empresa júnior, grupos de pesquisas, comunidades, enfim, uma série de ações que existem dentro da vida universitária, também ajudam muito e é um forte instrumento para manter o aluno no curso, segundo o entrevistado. Para a chefe de expediente é a sensação de pertencimento das estudantes com a instituição, acolhimento do curso e dos professores, principalmente nas primeiras fases do curso.

Sobre as situações que propiciam a ocorrência desses fatores, o coordenador respondeu que seria o conhecimento sobre o curso antes do ingresso, políticas públicas em educação proporcionado pela universidade, criação de grupos de interação entre os estudantes e expectativas pelo mercado de trabalho. Já a chefe de expediente respondeu que são ações que permitam que o aluno se sinta parte e acolhido pelo curso.

Perguntados sobre haver alguma outra questão não mencionada durante a entrevista, o coordenador respondeu sobre a importância do relacionamento com a comunidade em si, dos estudantes encontrarem sua turma, pois a amizade e o coleguismo são elos muito fortes, que contribuem para a permanência no curso, além disso, o entrevistado cita a importância do relacionamento com o corpo docente, que pode servir de inspiração para a formação dos alunos, além de ajudarem na criação de núcleos de estudos, estabelecendo uma relação com os discentes. Para a chefe de expediente, não houve outra questão a ser mencionada.

Quanto ao curso IV, somente a coordenadora foi entrevistada, pois não foi possível o contato com a chefe de expediente. A coordenadora atua no curso há 4 anos e 2 meses. Para a respondente, o envolvimento que o cargo possui com a permanência é orgânico, há um acompanhamento dos números do curso e também do cotidiano, dificuldades e demandas dos estudantes. Segundo ela, a maior dificuldade dos estudantes do serviço social em relação a permanência é a questão socioeconômica, pois os alunos do curso geralmente precisam trabalhar.

Sobre a frequência com que o tema é abordado no curso, a coordenadora respondeu que o tema é constantemente abordado, apesar de ser difícil promover ações efetivas que incidam no aumento da permanência, no entanto o tema é muito presente, inclusive, segundo ela, no planejamento das disciplinas e planejamento pedagógico. Para a entrevistada, é necessário estar atento e levar o tema em consideração, sempre dando apoio e assistência correta ao problema do estudante.

Em relação a percepção sobre permanência no curso, a coordenadora afirmou que há dificuldades com a permanência, segundo ela, os dados de abandono são altíssimos, principalmente nas fases iniciais do curso causado por diversos fatores, a coordenadora enfatiza também a questão da transferência, em que muitos alunos ao não se identificarem com o curso IV, optam por outro.

Questionada sobre quais os fatores que mais influenciam na permanência discente, a coordenadora respondeu que os alunos que permanecem, criam uma identidade com o curso, além de auxílios financeiros, bolsas de pesquisa, monitoria, extensão, segundo a coordenadora, o curso possui também uma logística de captação de estágios remunerados, um fator importante na permanência do aluno que precisa trabalhar, além dos professores terem atenção e flexibilidade com as necessidades dos alunos.

Sobre as situações que propiciam a ocorrência desses fatores, a coordenadora respondeu que seria: o conhecimento prévio sobre o curso, preparo dos docentes para lidar com situações dos alunos e as políticas públicas oferecidas pela universidade, além das atividades realizadas pela coordenação de acolhimento aos discentes nos semestres, na intenção de mostrar o que se oferece no curso, como grupos de pesquisas, espaços que o estudante pode ocupar e todas as atividades realizadas pelo centro acadêmico, para a coordenadora, o movimento estudantil tem um papel bem forte.

Questionada se havia alguma outra questão sobre permanência que não foi mencionada durante a entrevista, a coordenadora respondeu que poderia ter uma estrutura na UFSC relacionada a permanência, que apesar de já existir e ser boa, deveria ser mais eficaz em termos pedagógicos. A entrevistada reconhece que tal ação demandaria profissionais e recursos, porém sente a necessidade de haver mais suporte aos alunos que tiveram dificuldades em sua trajetória de ensino básico e que ao depararem com as disciplinas do curso, sentem dificuldade no aprendizado, propiciando a baixa permanência.

Quanto ao último curso pesquisado, curso V, o coordenador atua no cargo há 3 anos, enquanto que a chefe de expediente, há 7 meses. Sobre o envolvimento que possuem com o tema permanência, o coordenador respondeu que foi ganhando experiência sobre o tema aos poucos, para ele a permanência é maior entre os alunos com melhores condições financeiras, o coordenador ressaltou um fato simbólico que faz com que alguns alunos se identifiquem com o curso e encontrem seu lugar, segundo ele, o fato de a subcoordenadora do curso V ser mulher, negra e engajada com temas sociais, auxilia neste processo de permanência de alunos vindos de classes sociais mais vulneráveis. Já a chefe de expediente diz não ter envolvimento com o tema, talvez pelo pouco tempo que está no cargo.

Sobre a frequência com que abordam o tema, o coordenador respondeu que o curso de Relações Internacionais tem uma permanência alta, por isso nunca foi um tema para debater ou discutir. Para a chefe de expediente, o tema não é muito abordado, mas ela resalta que durante a pandemia foi criado um projeto de extensão, em que egressos do curso contam sobre a profissão a fim de engajar os calouros, considerando-o uma forma de abordar o tema, mesmo que indiretamente.

Sobre a percepção que se tem sobre a permanência, o coordenador respondeu que a permanência do curso é alta, para ele isso acontece porque o aluno do curso V valoriza o diploma e a concorrência que enfrentaram no vestibular, além da faixa socioeconômica do curso ser relativamente alta. A chefe de expediente do curso, tem uma percepção semelhante, para ela, a maioria dos alunos permanecem, mas o motivo difere, segundo ela, os alunos tendem a permanecer, porque ingressam muitos jovens, logo após o ensino médio e ainda não possuem outras responsabilidades além da graduação.

Questionados sobre quais os fatores mais influenciam na permanência discente do curso, o coordenador respondeu que são as políticas de assistência estudantil, para os alunos de baixa renda e por ser um curso concorrido, há grandes expectativas, então os discentes atribuem valor ao diploma, o que dificulta na decisão de abandonar o curso. O coordenador explica que

além disso, o curso é ministrado somente a tarde, o que gera um corte social, pois não são todos que podem fazer uma faculdade durante a tarde e serem de certa forma, impedidos de trabalhar neste período, ou seja, a maioria dos alunos do curso, não possuem necessidade de trabalhar e podem se dedicar somente aos estudos. Para a chefe de expediente, é o fato de serem novos, do curso ter uma boa qualidade e ressaltou também a situação socioeconômica dos estudantes, “são alunos que talvez não tenham tanto problema em permanecer no curso por questões financeiras e apoio de familiares”, disse a entrevistada.

Sobre quais situações propiciam esses fatores, o coordenador respondeu que é o fato dos alunos do curso terem uma renda maior e de atribuírem valor ao curso e ao diploma. Enquanto que para a chefe de expediente do curso é o fato de cursarem logo após o ensino médio e questões financeiras, além do curso ter bons docentes.

Ao serem questionados sobre haver mais alguma questão relacionado a permanência não abordada durante a entrevista, o coordenador respondeu que não há ainda uma gestão mais profissional relacionado a permanência, uma política articulada que possa envolver a administração central, vinculada as instâncias inferiores, pois, para ele, há coisas dentro do curso que pode ser feito, mas não é, talvez por falta de iniciativa do próprio curso, mas segundo ele, deveria uma gestão estruturada, que partisse da administração central. Para a chefe de expediente, não há outras questões a serem abordadas.

Dessa forma, observa-se que, os fatores de permanência citados pelos entrevistados, para os alunos dos cursos de graduação do CSE, foram: Políticas de assistência estudantil; Serem acolhidos pelos professores; Sensação de pertencimento ao curso; Gostar do curso; Atribuírem valor ao curso; Oportunidade de crescer profissionalmente com a formação; Ter boas condições financeiras; Ter claro o que irá aprender e desenvolver durante o curso; Boa empregabilidade proporcionada pelo curso; Atualização curricular; e Qualidade do curso.

Dentre os fatores citados pelos entrevistados, o fator “Oportunidade de crescer profissionalmente com a formação”, relaciona-se ao fator “Expectativa de melhora das condições financeiras após a conclusão do curso”, citado por Bisinoto, et al (2018). O fator, “Ter boas condições financeiras”, citado nas entrevistas, pode ser relacionado com o fator, “Condição financeira para moradia, alimentação e outras despesas básicas”, citado por Watanabe et al (2017).

Para facilitar o entendimento sobre todos os fatores citados pelos coordenadores e chefes de expediente dos cursos de graduação do CSE, bem como a frequência com que foram citados, elaborou-se o quadro 8.

Quadro 8: Fatores que influenciam na permanência estudantil, de acordo com os coordenadores e chefes de expediente dos cursos de graduação do CSE.

<b>Fatores citados três vezes ou mais.</b>	<b>Fatores citados duas vezes.</b>	<b>Fatores citados uma vez.</b>
Políticas de assistência estudantil.	Sensação de pertencimento ao curso.	Ter claro o que irá aprender e desenvolver durante o curso.
Serem acolhidos pelos professores.	Gostar do curso.	Boa empregabilidade proporcionada pelo curso.
	Atribuírem valor ao curso.	Atualização curricular.
	Oportunidade de crescer profissionalmente com a formação.	Qualidade do curso.
	Ter boas condições financeiras.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Na seção seguinte apresenta-se os fatores que influenciam a evasão nos cursos de graduação do CSE, tanto na percepção dos evadidos que responderam ao questionário, como na percepção dos coordenadores e chefes de expediente, que participaram da entrevista.

#### 4.4 FATORES QUE INFLUENCIAM A EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CSE.

A fim de atender o segundo objetivo específico da presente pesquisa: “Identificar os fatores que influenciam à evasão nos cursos de graduação do CSE”, realizou-se uma pesquisa por meio de questionários, aplicados aos alunos evadidos e também entrevistas semiestruturadas com os coordenadores e chefes de expediente dos cursos do CSE, para compreender os fatores relacionados à evasão nesses cursos.

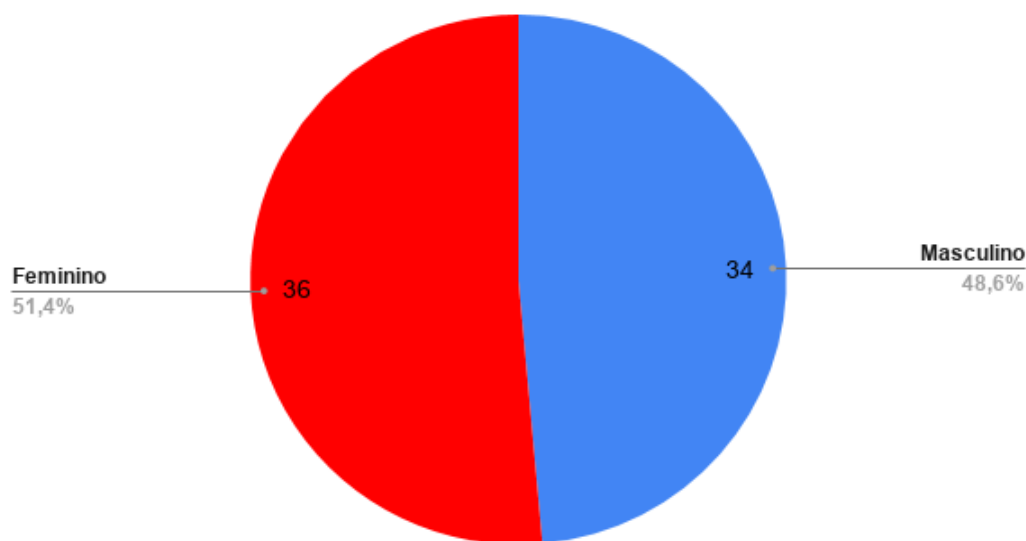
##### 4.4.1 Perfil dos alunos evadidos nos cursos de graduação do CSE

Visando compreender melhor os fatores relacionados a evasão estudantil nos cursos de graduação do CSE, buscou-se identificar também o perfil dos alunos evadidos.

A seguir serão ilustrados alguns gráficos sobre o perfil desses alunos, como gênero, curso em que evadiu, fase em que ocorreu a evasão, necessidade de se deslocar para Florianópolis na época que ingressou no curso, situação de moradia, renda bruta, estado civil no período da evasão, se já havia trancado o curso antes de evadir e qual era o conhecimento prévio sobre o curso evadido antes de realizar a matrícula.

Ressalta-se que esta pesquisa abrangeu 70 respondentes, que corresponde aos percentuais apresentados nos gráficos a seguir. O gráfico 10 apresenta a distribuição de gênero dos respondentes, constatando-se que o maior número de respondentes é do sexo feminino, 51,4%.

Gráfico 10 – gênero dos alunos evadidos

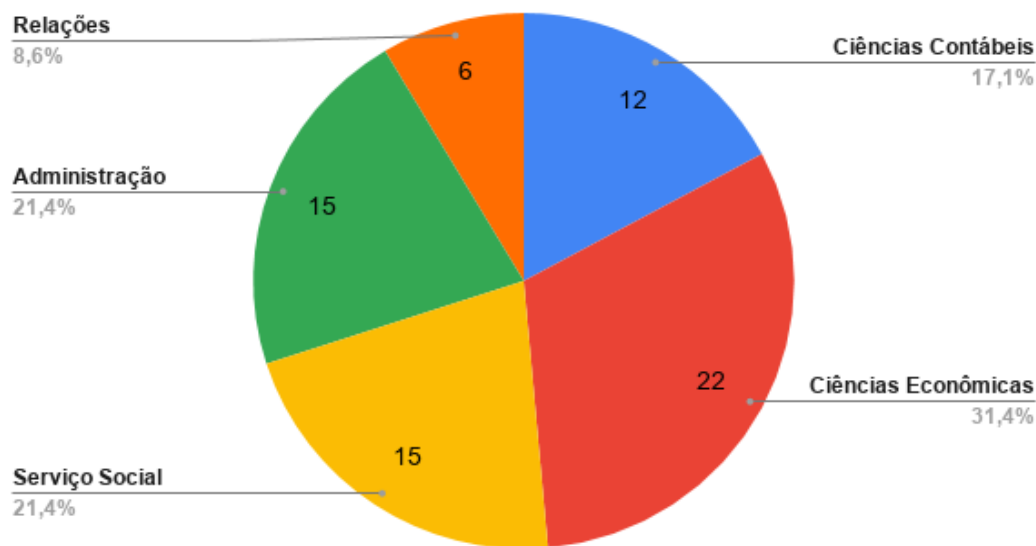


Fonte: Dados primários (2020).



Em relação ao curso pode-se observar que grande parte dos respondentes, correspondem aos evadidos no curso de Ciências Econômicas, 22 alunos, resultando um percentual de 31,4%. O gráfico 11 apresenta o número de respondentes de cada curso do CSE.

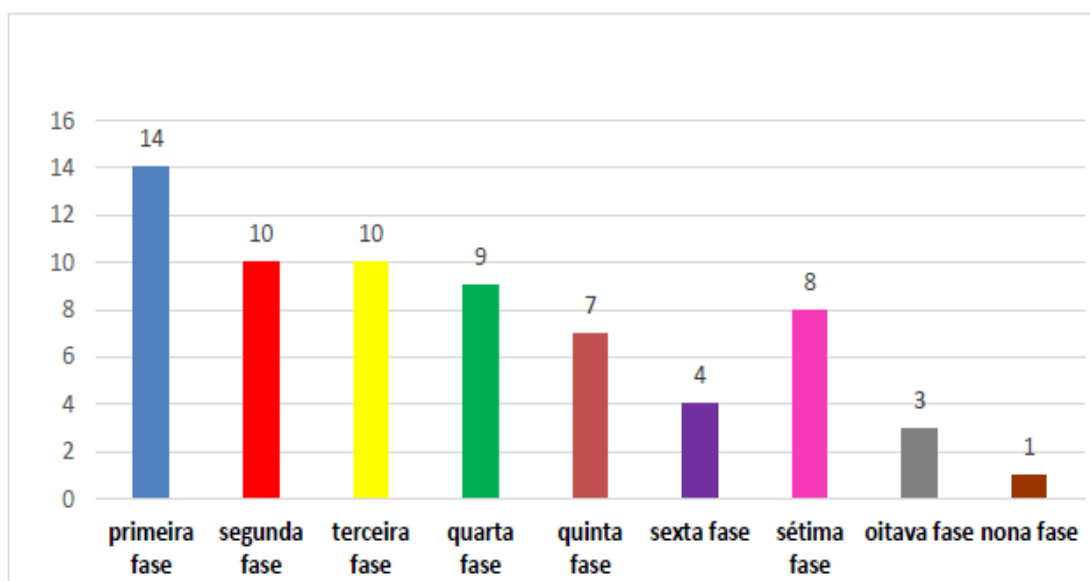
Gráfico 11 – Curso em que evadiu



Fonte: Dados primários (2020).

No próximo gráfico, pode-se observar que o maior número de evasão acontece nas fases iniciais do curso, apesar de uma quantidade expressiva ter respondido evadir na sétima fase, talvez por ser um período em que o aluno consegue um emprego com boa remuneração e tempo integral e por isso acaba evadindo do curso, no gráfico 12 o número de alunos evadidos por fase é apresentado.

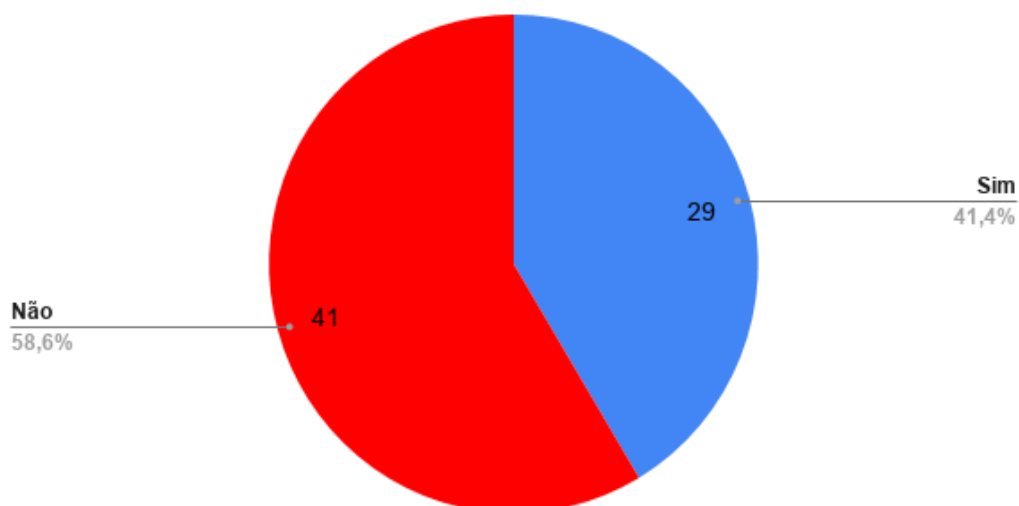
Gráfico 12 – fase em que ocorreu a evasão



Fonte: Dados primários (2020).

Ao serem perguntados sobre a necessidade de se deslocarem para Florianópolis a fim de cursar a graduação em que estavam matriculados antes de evadir, 58,6 disseram que não precisaram, enquanto que 41,4% responderam que sim, conforme apresentado no gráfico 13.

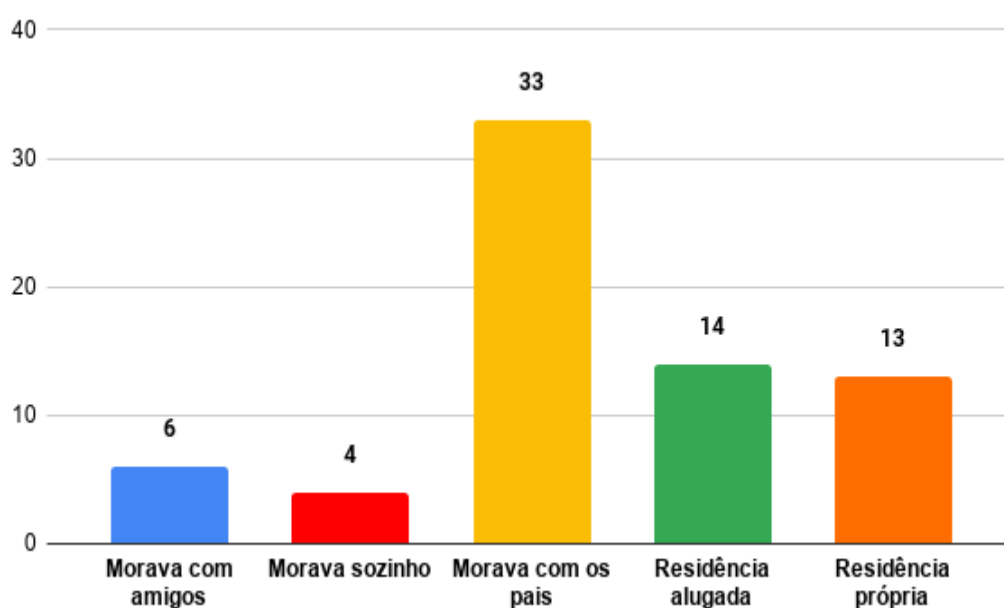
Gráfico 13 – Necessidade dos alunos evadidos de se deslocarem para Florianópolis



Fonte: Dados Primários (2020).

De acordo com os respondentes evadidos, boa parte morava com os pais durante o período de evasão (47,1%), demonstrando que para a maioria deles a questão da moradia não foi um determinante para evadir. O percentual de alunos que moravam em residência alugada é de 20%, os que moravam em residência própria é de 18,6%, os que moravam com amigos é de 8,6% e os que moravam sozinhos é de 5,7%. Pode-se observar o número de aluno em cada situação de moradia no gráfico 14.

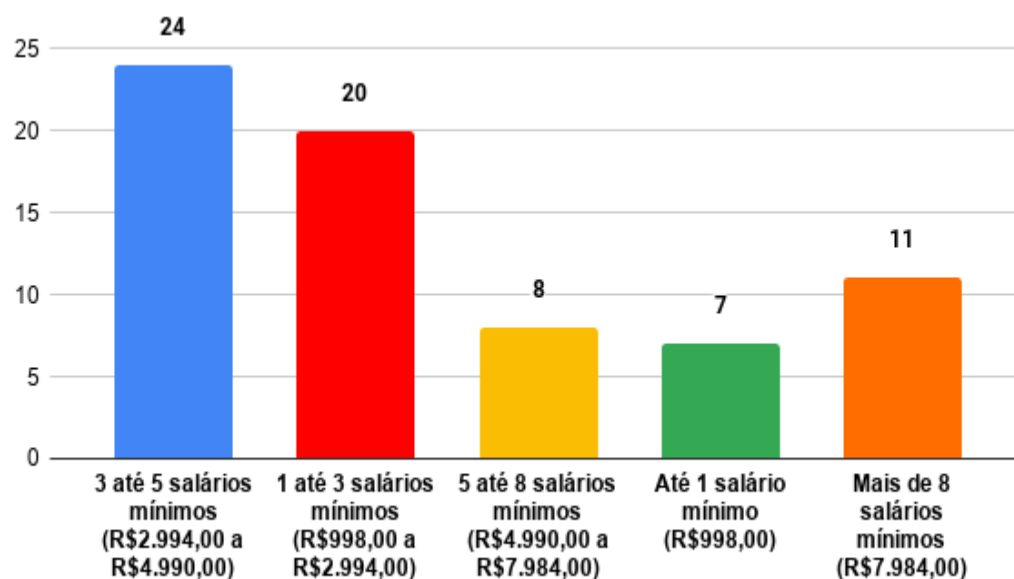
Gráfico 14 – Situação de moradia no período de evasão



Fonte: Dados primários (2020).

Ao serem questionados sobre a renda bruta no período da evasão, boa parte dos alunos evadidos respondeu uma renda mensal média, 34,3% responderam entre 3 até 5 salários mínimos e 28,6% responderam entre 1 até 3 salários mínimos. Somente 10% disseram ter renda até 1 salário mínimo, 11,4% de 5 até 8 salários mínimos e 15,7% responderam ter uma renda maior que 8 salários mínimos. No gráfico 15 podemos visualizar a distribuição de alunos evadidos por renda.

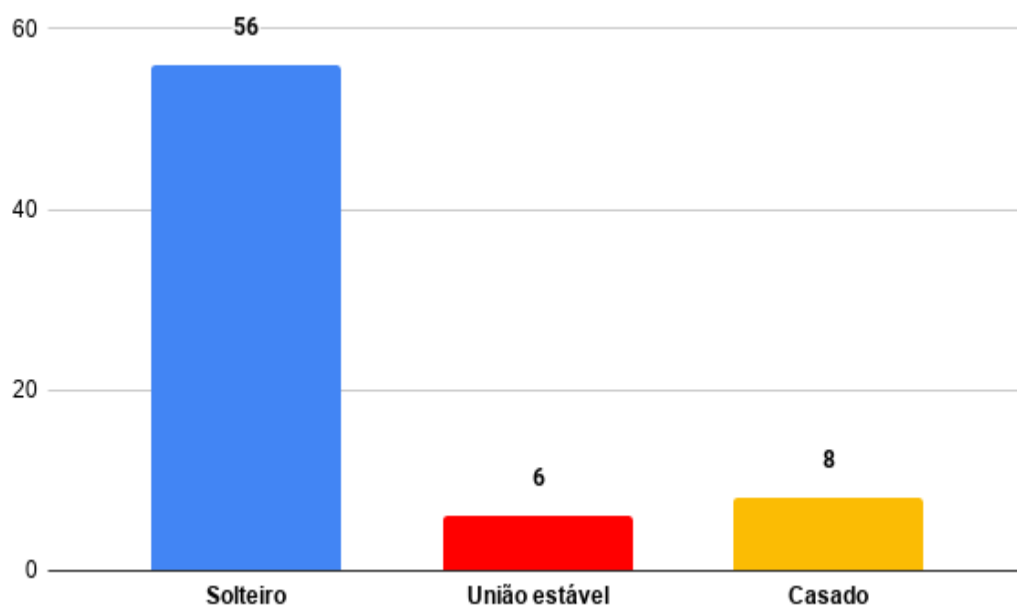
Gráfico 15 – Renda bruta no período da evasão



Fonte: Dados Primários (2020).

Em relação ao estado civil no período da evasão, a maioria respondeu ser solteiro (80%) somente 11,4% responderam ser casados e 8,6% disseram ter união estável, conforme apresentado no gráfico 16.

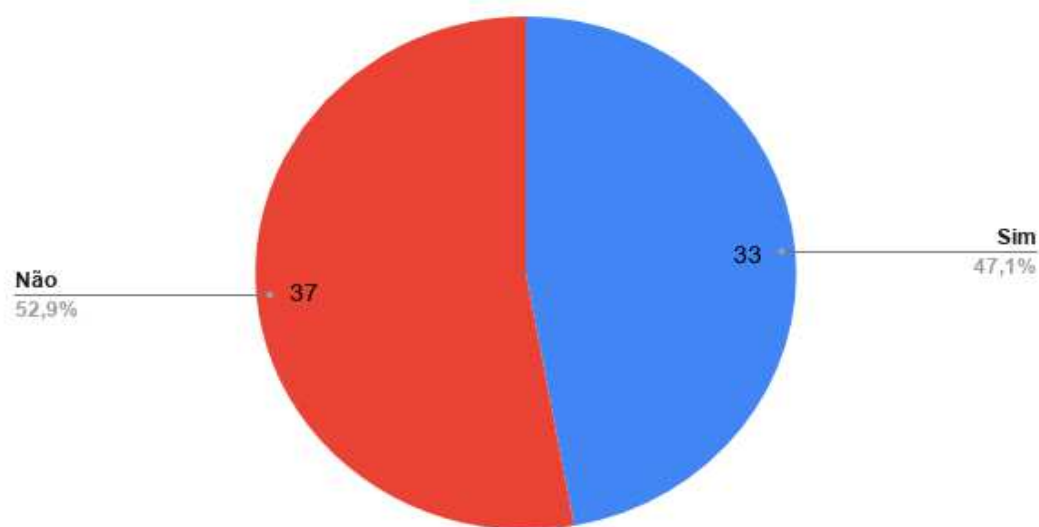
Gráfico 16 – Estado civil no período da evasão.



Fonte: Dados primários (2020).

Sobre já terem trancado o curso antes de evadir, quase metade dos respondentes afirmaram (47,1%) enquanto que 52,9% responderam não. O gráfico 17 apresenta essa informação.

Gráfico 17 – trancamento do curso antes da evasão



Fonte: Dados Primários (2020).

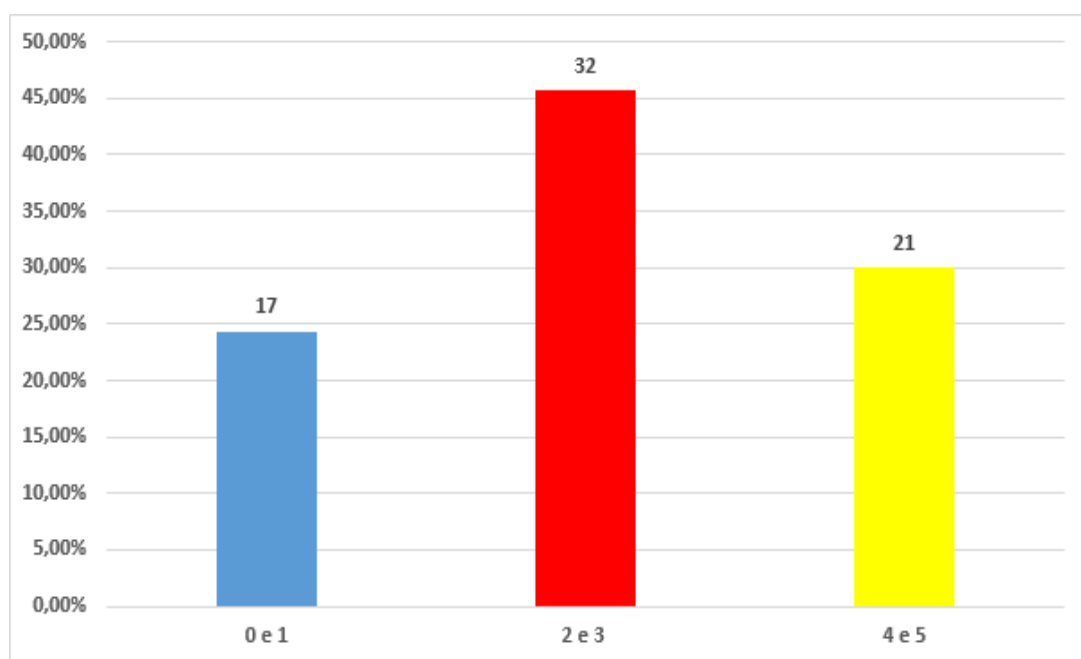
Quando perguntados se estão cursando ou pretendem cursar o curso que evadiram em outra instituição, ou se pretendem retornar para UFSC, as respostas foram variadas. 13 alunos disseram que não estão cursando o mesmo curso e não pretendem voltar para a UFSC, apenas 3 alunos responderam não estar cursando o mesmo curso e que talvez retornem para a UFSC.

Outros 15 respondentes, afirmaram que estão cursando ou já cursaram o mesmo curso em que evadiram em outra instituição, muitas vezes por motivo de localização, maior proximidade com a cidade ou residência dos estudantes. Outros 7 evadidos, disseram que pretendem retornar para o mesmo curso na UFSC. Outros 5 responderam que retornaram ou pretendem retornar para a UFSC, porém em outro curso.

Os evadidos foram ainda questionados relação ao conhecimento prévio que tinham sobre o curso desejado antes de realizarem a matrícula. Nesta pergunta foi utilizada a escala Likert de 0 a 5, em que 0 correspondeu para “desconhecia totalmente” e 5 para “conhecia totalmente”.

Analisando as respostas constatou-se que 17 alunos responderam 0 e 1, representando desconhecer o curso antes de ingressar, totalizando 24,3%, 32 alunos responderam 2 e 3 correspondendo a um conhecimento mediano sobre o curso antes do ingresso, sendo a maioria dos respondentes com 45,7% e 21 alunos responderam 4 e 5, demonstrando ter um bom conhecimento prévio sobre o curso antes do ingresso, correspondendo a 30% dos estudantes. Conforme exposto no gráfico 18.

Gráfico 18 – Conhecimento prévio sobre o curso antes do ingresso



Fonte: Dados primários (2020).

Após o conhecimento do perfil dos alunos evadidos nos cursos de graduação, na subseção seguinte serão discutidos os fatores relacionados a evasão estudantil nos cursos de graduação do CSE.

#### 4.4.2 Fatores relacionados à evasão nos cursos de graduação do CSE na percepção dos alunos evadidos

Dando sequência ao cumprimento do segundo objetivo específico da presente pesquisa: “identificar os fatores relacionados à evasão nos cursos de graduação do CSE”, após

o conhecimento do perfil dos alunos evadidos nos cursos de graduação do CSE, discutiu-se nesta subseção os fatores relacionados a evasão estudantil nos cursos de graduação, de acordo com a pesquisa realizada junto aos alunos evadidos nos cursos de graduação do CSE.

A partir dos fatores internos e externos relacionados à evasão estudantil, discutidos na fundamentação teórica e sintetizados no quadro 3, constante da subseção 2.3.2, foram feitos diversos questionamento aos alunos para identificar o grau de influência na evasão, utilizando-se a escala Likert no questionário aplicado. A Escala Likert foi utilizada para medir o grau de influência das questões para os evadidos, em que 0 e 1 correspondeu a “Não influencia” 2 e 3 correspondeu a “Influencia parcialmente” e 4 e 5 correspondeu a “Influencia totalmente”, conforme demonstrado na tabela 2.

Tabela 2: Percentuais das questões relacionadas à evasão estudantil.

Questões relacionadas à evasão	Não influencia (0 e 1)		Influencia parcialmente (2 e 3)		Influencia totalmente (4 e 5)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não há motivação dos professores para o ensino.	36	51,5	14	20	20	28,5
Não há interação do professor com o aluno durante as aulas.	42	60	22	31,5	9	8,5
Não há apoio dos professores para cursar as disciplinas.	36	51,5	18	25,7	16	22,8
Didática ineficiente de professores.	29	41,5	16	22,8	25	35,7
Aspectos inadequados das salas de aula.	45	64,3	16	22,8	9	12,9
Ausência de infraestrutura extraclasse.	52	74,3	13	18,5	5	7,2
Disciplinas ofertadas em horários inadequados para você.	47	67,2	12	17,1	11	15,7
O curso não atingiu as expectativas que foram geradas antes da matrícula.	29	41,5	16	22,9	25	35,6
Conteúdo das aulas não condizentes com o plano de ensino da disciplina.	56	80	12	17,1	2	2,9
Ausência de ações visando promover a integração com os demais alunos do curso ou até mesmo do centro.	44	62,9	16	22,8	10	14,3
Falta de articulação entre a teoria e a prática.	28	40	14	20	28	40
Pouca oferta adequada de atividades de monitoria, pesquisa, extensão e iniciação científica no curso em horários alternativos às disciplinas.	46	65,7	20	28,6	4	5,7
Dificuldades em se transportar para a instituição.	41	58,6	9	12,9	20	28,5

Gastos com aquisição de materiais didáticos.	59	84,3	6	8,5	5	7,2
Necessidade de trabalhar para se sustentar financeiramente.	30	42,9	5	7,1	35	50
Pouca valorização do diploma do curso pelo mercado de trabalho.	39	55,7	13	18,6	18	25,7
Interesse em outra área de atuação profissional.	28	40	9	12,9	33	47,1
Falta de apoio da empresa onde trabalha (flexibilidade no horário para desenvolvimento das atividades acadêmicas).	42	60	14	20	14	20
Dificuldade em interagir com os colegas do curso e do centro.	50	71,5	8	11,4	12	17,1
Aprendizado insuficiente em níveis anteriores de ensino (Educação básica).	48	68,5	9	12,9	13	18,6
Ausência de realização de testes vocacionais e apoio devido para a escolha do curso.	48	68,6	10	14,3	12	17,1
Problemas relacionados a ansiedade e/ou depressão por causa do curso.	35	50	16	22,9	19	27,1
Apoio pedagógico aos alunos com dificuldades em aprender.	34	48,6	19	27,1	17	24,3
Desenvolvimento de ações que visem apoio estudantil extraclasse.	30	42,9	19	27,1	21	30
Promoção de ações para integração estudantil (oficinas, grupos de estudo, eventos acadêmicos...)	39	55,7	19	27,1	12	17,2
Criação ou ampliação de programas de bolsas acadêmicas.	36	51,4	13	18,6	21	30
Atualização curricular dos cursos visando atender às mudanças sociais contemporâneas.	27	38,6	16	22,8	27	38,6

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados primários (2020).

A partir dos dados expostos na tabela 2, observa-se que, das 27 questões efetuadas aos estudantes pesquisados, 9 influenciaram mais da metade dos respondentes a evadir, as outras 18 questões influenciaram na decisão de evadir de poucos discentes, apesar disso, toda evasão é preocupante e requer atenção dos cursos. A seguir, cada questão é detalhada conforme o percentual de respondentes.

A primeira questão realizada com os respondentes diz respeito a ausência de motivação dos professores para o ensino. Para 20 evadidos (28,5% dos respondentes) este fator influenciou totalmente na decisão de evadir, 14 evadidos (20%) disseram ter sido influenciados parcialmente e mais da metade, 36 evadidos (51,5%) responderam que este item não influenciou na decisão de abandonar o curso.



Em relação a ausência do professor com o aluno durante as aulas, somente 9 evadidos (8,5%) disseram ter influenciado totalmente, 22 (31,5%) responderam que este fator influenciou parcialmente enquanto que 42 ex-alunos (60%) responderam não ter sofrido influencia deste fator.

Quanto a ausência de apoio dos professores para cursar as disciplinas, 16 alunos (22,8%) afirmaram ter influenciado totalmente na decisão de evadir, para 18 respondentes (25,7%) influenciou parcialmente e para 36 deles (51,5%) não houve influência deste fator.

Sobre a didática ineficiente de professores, um número expressivo de evadidos respondeu ter sofrido influência total deste fator, apresentando um percentual de 35,7% (25 alunos). 16 respondentes (22,8%) disseram terem sido influenciados parcialmente por esse fator, enquanto que para 29 (41,5) não houve influência.

Em relação aos aspectos inadequados das salas de aula, apenas 9 evadidos (12,9%) disseram ter sofrido total influência deste fator, enquanto que 16 (22,8%) responderam ter sofrido influência parcial. A maioria respondeu não ter sofrido influencia deste fator, foram 45 respondentes correspondendo a 64,3%.

Quanto a ausência de infraestrutura extraclasse (espaços para estudo, sala de informática, sala de estudos, biblioteca, etc.) somente 5 ex-alunos (7,2%) responderam ter sofrido influência total deste fator, 13 (18,5) responderam ter sofrido influência parcial deste fator e a maioria dos respondentes, 52 (74,3) afirmaram não ter tido influência desta questão.

Sobre a questão “Disciplinas ofertadas em horários inadequados para você”, poucos evadidos disseram ter influenciado totalmente, apenas 11 (15,7%) bem como os que sofreram influencia parcial, que totalizou 12 ex-alunos (17,1). Os que não sofreram influencia deste item é de 47 respondentes, 67,2%.

Sobre o curso não atingir as expectativas que foram geradas antes da matrícula, um número expressivo respondeu ter influência total deste fator, 25 ex-alunos (35,6%). Já os que foram influenciados parcialmente somou 16 evadidos (22,9%) e 29 respondentes disseram não ter tido influência deste fator, 41,5%.

Em relação ao conteúdo das aulas não serem condizentes com o plano de ensino da disciplina, a grande maioria respondeu não ter sido influenciada por este fator, 56 ex-alunos (80%). 12 evadidos (17,1%) disseram ter influência parcial e somente 2 evadidos (2,9%) responderam terem sido influenciados totalmente por este fator na decisão de abandonar o curso.

A ausência de ações visando promover a integração com os demais alunos do curso ou até mesmo do centro foi totalmente influente para 10 respondentes (14,3%), foi parcialmente influente para 16 ex-alunos (22,8%) e não teve influência na decisão de abandonar o curso para 44 respondentes, 62,9%.

Já a falta de articulação entre a teoria e a prática, teve influência total para boa parte dos respondentes, 28 ex-alunos (40%) e influência parcial para 14 deles (20%), enquanto que para 28 deles, também 40%, não houve influência deste fator.

A Pouca oferta adequada de atividades de monitoria, pesquisa, extensão e iniciação científica no curso em horários alternativos às disciplinas, não foi muito influente para que os evadidos tomassem a decisão de abandonar o curso. Somente 4 deles (5,7%) disseram ter sofrido influência total deste fator, 20 (28,6%) responderam ter sofrido influência parcial e 46 (65%) afirmaram não ter sofrido influência deste fator.

Sobre dificuldades em se transportar para a instituição, 20 ex-alunos (28,5%) disseram que este fator teve influência total, 9 deles (12,9%) responderam “influência parcial” e a maioria dos evadidos respondentes, 41 (58,6%) disseram não ter tido influência deste fator.

Em relação aos gastos com aquisição de materiais didáticos, apenas 5 respondentes (7,2%) disseram ter sofrido influência total deste fator, somente 6 (8,5%) disseram ter sido influenciados parcialmente por este fator e a grande maioria, 59 ex-alunos (84,3%) afirmaram não ter sofrido influência deste fator.

A Necessidade de trabalhar para se sustentar financeiramente, foi o fator mais expressivo quanto a influenciar totalmente na decisão de abandonar o curso, abrangendo 50% dos respondentes, 35 evadidos. Para somente 5 ex-alunos este fator influenciou parcialmente e para 30 deles, número também expressivo (42,9%), este fator não teve influência.

Quanto a pouca valorização do diploma do curso pelo mercado de trabalho, 18 alunos (25,7%) disseram ter influenciado totalmente, outros 13 ex-alunos (18,6%) afirmaram terem sido influenciados parcialmente, já os que não sofreram influência por este fator somam 39 evadidos (55,7%).

Sobre o interesse em outra área de atuação profissional, boa parte dos alunos disseram ter sido influenciados totalmente por esse fator, 33 evadidos, resultando em um percentual de 47,1%. Já os que foram influenciados parcialmente somam apenas 9 ex-alunos

(12,9%), enquanto que os que não sofreram influência deste fator foram 28, 40% dos respondentes.

A falta de apoio da empresa onde trabalha (flexibilidade no horário para desenvolvimento das atividades acadêmicas), foi totalmente influente para 14 ex-alunos (20%), bem como para a influência parcial, sofrida por outros 14 evadidos (20%), a maioria respondeu não ter sofrido influência deste fator, 42, resultando em 60% dos respondentes.

Sobre a dificuldade em interagir com os colegas do curso e do centro, apenas 12 evadidos (17,1%) disseram ter tido influência total deste fator, enquanto que 8 (11,4) responderam terem sido influenciados parcialmente, já os que não sofreram influência deste fator somaram 50 respondentes, percentual de 71,5%.

Sobre o aprendizado insuficiente em níveis anteriores de ensino (Educação básica), 13 ex-alunos (18,6%) disseram ter sofrido influência total deste fator, já os que foram influenciados parcialmente somaram 9 evadidos (12,9%), enquanto que a maior parte não sofreu influência deste fator, 48 dos respondentes (68,5%).

Em relação a ausência de realização de testes vocacionais e apoio devido para a escolha do curso, somente 12 responderam que este fator teve influência total, enquanto que 10 (14,3%) disseram ter tido influência parcial e a maioria dos respondentes, (48 – 68,6%) afirmou não ter sofrido influência deste fator.

Já os problemas relacionados a ansiedade e/ou depressão por causa do curso, teve influência total para 19 respondentes (27,1%), influência parcial para 16 deles (22,9%) e não teve influência na decisão de abandonar o curso para 35 ex-alunos, 50%.

Ao serem questionados sobre ações de combate à evasão, os evadidos foram questionados sobre a influência que a ausência de cada item questionado teve na hora de evadir. A falta de apoio pedagógico aos alunos com dificuldades em aprender, teve total influência para 17 ex-alunos (24,3%), já os que responderam ter tido influência parcial somam 19 evadidos (27,1%), os que não sofreram influência deste item foram 34 respondentes, 48,6%.

Sobre o baixo desenvolvimento de ações que visem apoio estudantil extraclasse, 21 ex-alunos (30%) disseram ter sofrido influência total deste fator, enquanto que 19 (27,1%) afirmaram terem sofrido influência parcial deste fator e 30 respondentes (42,9%) afirmaram não ter sofrido influência deste fator.

Quanto a pouca promoção de ações para integração estudantil (oficinas, grupos de estudo, eventos acadêmicos...), apenas 12 ex-alunos (17,2%) disseram que este fator

influenciou totalmente, enquanto que 19 (27,1%) responderam ter havido influência parcial deste fator e 39 deles (55,7%) afirmaram não ter tido influência deste fator.

Já a falta de criação ou ampliação de programas de bolsas acadêmicas teve influência total para 21 ex-alunos (30%), os que sofreram influência parcial deste fator somam 13 evadidos (18,6%), enquanto que 36 deles (51,4%) disseram não ter sofrido influência deste fator.

Por último, em relação a não atualização curricular dos cursos visando atender às mudanças sociais contemporâneas, 27 ex-alunos (38,6%) disseram que este fator influenciou totalmente, enquanto que 16 deles (22,8%) responderam influência parcial e outros 27 evadidos (38,6%) responderam não ter sofrido influência.

Em uma questão aberta, foi questionado aos alunos evadidos se haviam outras razões para que eles evadissem. Alguns alunos citaram a situação financeira, por falta de apoio das políticas de permanência, por falta de apoio familiar e por não conseguirem se manter na universidade e em Florianópolis, levando em conta o custo alto de vida na cidade. Outros alunos citaram problemas relacionados a didática dos professores e com disciplinas, alguns disseram reprovar muitas vezes em uma disciplina e por isso desistir, outros citaram a didática de alguns professores arcaica.

Ainda em relação a questão aberta, constatou-se que há alunos que evadiram pois não sentiram afinidade com o curso, alguns por falta de conhecimento prévio e outros por não terem se identificado no decorrer dos semestres, para alguns, problemas com ansiedade e depressão foi crucial para abandonar o curso. E também, muitos alunos citaram a vida profissional como principal motivo, alegando ter conseguido emprego no horário do curso, ou recebido proposta em outra cidade, ou simplesmente por não terem conseguido conciliar a vida acadêmica com o trabalho.

Para facilitar o entendimento das questões com baixa e alta influência na decisão do estudante em evadir, elaborou-se o quadro 9. Entende-se como questões de alta influência na evasão estudantil aquelas que tiveram influência parcial ou total para a maioria dos alunos, ou seja, para 50% ou mais dos respondentes, enquanto que as questões consideradas de baixa influência na evasão estudantil, são aquelas que tiveram pouca ou nenhuma influência para a maioria dos alunos, ou seja, para 50% ou mais dos respondentes.

Quadro 9: Questões que influenciam na evasão discente dos cursos de graduação do CSE.

<b>Questões com baixa influência na evasão</b>	<b>Questões com alta influência na evasão</b>
Não há motivação dos professores para o ensino.	Didática ineficiente de professores.
Não há apoio dos professores para cursar as disciplinas.	O curso não atingiu as expectativas que foram geradas antes da matrícula
Não há interação do professor com o aluno durante as aulas.	Problemas relacionados a ansiedade e/ou depressão por causa do curso.
Aspectos inadequados das salas de aula.	Apoio pedagógico aos alunos com dificuldades em aprender.
Ausência de infraestrutura extraclasse.	Falta de desenvolvimento de ações que visem apoio estudantil extraclasse.
Disciplinas ofertadas em horários inadequados para você	Falta de articulação entre a teoria e a prática.
Conteúdo das aulas não condizentes com o plano de ensino da disciplina.	Necessidade de trabalhar para se sustentar financeiramente.
Ausência de ações visando promover a integração com os demais alunos do curso ou até mesmo do centro.	Interesse em outra área de atuação profissional.
Pouca oferta adequada de atividades de monitoria, pesquisa, extensão e iniciação científica no curso em horários alternativos às disciplinas.	Falta de atualização curricular dos cursos visando atender às mudanças sociais contemporâneas.
Dificuldades em se transportar para a instituição.	
Gastos com aquisição de materiais didáticos.	
Pouca valorização do diploma do curso pelo mercado de trabalho.	
Falta de apoio da empresa onde trabalha (flexibilidade no horário para desenvolvimento das atividades acadêmicas).	
Dificuldade em interagir com os colegas do curso e do centro.	
Aprendizado insuficiente em níveis anteriores de ensino (Educação básica).	
Ausência de realização de testes vocacionais e apoio devido para a escolha do curso.	
Promoção de ações para integração estudantil (oficinas, grupos de estudo, eventos acadêmicos...)	
Criação ou ampliação de programas de bolsas acadêmicas.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Infere-se com a pesquisa realizada junto aos estudantes que influenciaram a maioria dos discentes a evadir: Didática ineficiente de professores relaciona-se com o fator

“Qualidade e as dificuldades com a didática do curso” citado por Gibson (1998; e: O curso não atingir as expectativas que foram geradas antes da matrícula relaciona-se ao fator “Desencanto com o curso escolhido” citado pelo MEC (1996).

Os discentes evadidos também citaram: Problemas relacionados a ansiedade e/ou depressão por causa do curso refere-se ao fator “Problemas psicológicos na Educação Superior (ansiedade e depressão)” mencionados por Oliveira et al (2016).

A questão: Apoio pedagógico aos alunos com dificuldades em aprender atende o fator “Oferecer apoio pedagógico a estudantes com dificuldades de desempenho” citado por MEC (1996, p. 16), também foi influente para a maioria dos discentes a evadir.

A Falta de desenvolvimento de ações que visem apoio estudantil extraclasse, com base no fator “Monitorias ou atendimento extraclasse” mencionado por Silva et al (2018) também foi uma questão influente para a maioria dos alunos evadirem.

Para os discentes evadidos, outra questão que influenciou na decisão de evadir foi: Falta de articulação entre a teoria e a prática, referente ao fator “Maior articulação teórico-prática” conforme Diogo et al. (2016).

As questões: Necessidade de trabalhar para se sustentar financeiramente; e Interesse em outra área de atuação profissional, relaciona-se com os fatores "Necessidade de sustentar financeiramente e com trabalho a sua família, implicando sacrifício do estudo” e “Falta de vocação do estudante para a área profissional” citado por Platt Neto et al (2008) também foram influentes para a maioria dos discentes a evadirem.

Por último, os discentes evadidos também citaram como influente na decisão de evadir, a questão: Falta de atualização curricular dos cursos visando atender às mudanças sociais contemporâneas, relacionado aos fatores “Reformulação de currículos” citado por Livramento (2012), “Alterações curriculares realizadas na tentativa de melhorar o currículo e minimizar a evasão” citado por Gonçalves (2016) e “Atualização da grade curricular” citado Silva et al. (2018).

Após perceber os principais fatores que levaram os estudantes do CSE a evadirem nos cursos em que estavam matriculados, de acordo com as respostas dos estudantes evadidos nos semestres 2018.1 a 2019.2, obtidas por meio de questionários, na subseção seguinte discute-se a visão dos coordenadores e chefes de expediente dos cursos presenciais de graduação desta unidade acadêmica, obtidas por meio de entrevista semiestruturada.

#### **4.4.3 Fatores relacionados à evasão nos cursos de graduação do CSE na percepção dos coordenadores e chefes de expediente dos cursos**

Para concluir o cumprimento do segundo objetivo: “identificar os fatores que influenciam à evasão nos cursos de graduação do CSE”, realizou-se uma entrevista semiestruturada com os coordenadores e chefes de expediente dos cursos do CSE.

Sobre o curso I, ao serem questionados sobre o tipo de envolvimento que possuem com a evasão discente, o coordenador respondeu que é praticamente a mesma que se tem com a permanência, para o respondente, é fundamental que a coordenação se relacione com o tema, já que como coordenador, acompanha a evasão no curso, cria indicadores e sistema de acompanhamento de verificação do que está acontecendo. Para a chefe de expediente o envolvimento com a evasão acontece no dia-a-dia com o aluno, na tentativa de solucionar os problemas enfrentados pelos discentes com probabilidade de evasão, para a entrevistada, é fundamental dar apoio e atenção a solicitação do aluno, com a finalidade de impedir que ele evada do curso.

Em relação a frequência com que o tema é abordado no curso, o coordenador respondeu que de forma direta o tema não é abordado, somente nas reuniões, no entanto, o tema está presente em campanhas, ações de comunicação, projetos de extensão com acolhimento aos alunos, entre outras atividades. Para a chefe de expediente, o tema também não é tratado diretamente, no entanto, no início do semestre os alunos não matriculados são procurados pela secretaria, para que não caiam em abandono, para ela, há sempre a disponibilidade por parte da equipe para auxiliar os alunos, mas o tema não é regularmente abordado.

Sobre a visão em relação a evasão discente no curso, o coordenador respondeu que de acordo com os relatórios do CAGR os índices são relativamente baixos, apesar de achar tal sistema instável e não ter muita confiança nos dados apresentados. Para a chefe de expediente, há a percepção de que a evasão é alta, apesar de a entrevistada considerar difícil responder ser alta ou baixa, já que não teve acesso aos índices de outros cursos para realizar um comparativo.

Questionados sobre as consequências das evasões discentes que ocorrem no curso para o próprio curso, o coordenador respondeu que o curso deixa de cumprir o objetivo de formar profissionais e cidadãos para atuarem no mercado e na sociedade na área de administração, objetivo pelo qual o curso existe, além disso, há o investimento que se fez, especialmente enquanto um curso ofertado de forma “gratuita”, então precisou-se de um investimento público.

Para a chefe de expediente, além do prejuízo que se tem em relação ao dimensionamento de recursos, professores, espaço físico e recursos financeiros, há ainda a falta de feedback do aluno que abandona, o motivo da evasão se é relacionado ao curso ou uma questão pessoal.

Sobre quais os fatores que mais influenciam na evasão discente do curso, o coordenador respondeu que não tem os dados levantados, apesar de ter como meta na coordenação criar um programa de apoio a permanência e combate à evasão. Já a chefe de expediente acredita que são problemas com a disciplina ou professor, além de questões pessoais. Para ela, se o aluno não se sentir acolhido pelo curso e pelos colegas, senão houver receptividade, pode acabar abandonando o curso.

Perguntados sobre quais situações propiciam a ocorrência desses fatores, o coordenador disse não saber responder, enquanto que a chefe de expediente respondeu que seria a falta de afinidade com disciplinas, ausência de colaboração do docente, falta de diálogo com o professor, além de outras situações pessoais, como problemas financeiros, por exemplo.

Questionados sobre o curso possuir ações de combate, o coordenador respondeu que as ações realizadas pelo curso não são baseadas em estudos ou indicadores, são ações genéricas, elementares, como atender bem os alunos, todos os dias e em horários diferenciados, aumento do diálogo, ouvir os alunos, encarar os problemas, criar o programa de acolhimento aos calouros, criar padrinhos (veteranos que acompanham um grupo de calouros no primeiro semestre) e semana de integração. De acordo com o entrevistado as ações são essas, que segundo ele parecem bobas, mas que contribuem para criar a identidade do aluno com o curso, apesar disso, o coordenador defende que as ações deveriam ser criadas com base em indicadores. Para a chefe de expediente, as ações são pontuais, de acordo com a necessidade do aluno, mas ela cita o apoio da coordenação e secretaria, para manter os alunos informados sobre situações de matrícula, prorrogação do curso e as formas de incentivo para que o aluno não abandone.

Questionados sobre que outras ações poderiam ser desenvolvidas pela coordenação do curso, o coordenador respondeu que um acompanhamento por meio de indicadores e pesquisa junto aos evadidos para que de alguma forma, alcançar os evadidos e ver porque eles evadiram, essa é a forma mais efetiva de atacar o problema. Já a chefe de expediente respondeu, que poderia analisar os relatórios do CAGR para visualizar a situação do aluno, questões relacionadas a frequência, notas e pontuar os problemas, além de capacitar melhor o servidor,



para que ele permaneça um pouco mais naquela função, já que para ela, os cargos na secretaria são rotativos, e além disso, formar algum grupo de apoio para os estudantes, algo específico.

Perguntados sobre qual a modalidade de evasão ocorre com mais frequência no curso, o coordenador respondeu ser abandono, a chefe de expediente citou a mesma modalidade.

Questionados sobre o curso possuir procedimentos que permitem perceber previamente discentes com potencial risco de evasão, o coordenador respondeu que há alguns dados no CAGR, no entanto ele não sabe se são confiáveis, também há relatórios de reprovação por falta insuficiente (FI), notas, se o aluno está reprovando em disciplinas quantitativas, por exemplo, isso pode ser um indicativo que ele vai abandonar, segundo o coordenador. O coordenador complementa dizendo que poderia ser feitas ações integradas entre a UFSC e as coordenações, que começa pela própria confiabilidade do sistema e dos dados gerados, no intuito dessas questões virarem rotinas de trabalho. Para a chefe de expediente, há análises dos relatórios que ocorrem todo semestre, preocupação se o aluno está matriculado ou não. Neste momento de pandemia, segundo a entrevistada, criou-se uma disciplina coringa, para os alunos ficarem matriculados no curso sem cursar disciplinas nesse momento.

Sobre haver alguma outra questão que não mencionada durante a entrevista, o coordenador respondeu que gostaria de evidenciar que há preocupação com o tema, que acha importante e tem responsabilidade em fazer isso enquanto coordenação de curso, no entanto ele confessa não ter recursos para isso, segundo o entrevistado, falta sistema, estrutura e pessoal. Para o coordenador não há falta de vontade, há interesse pelo assunto, mas há questões rotineiras que precisam ser obrigatoriamente realizadas com prioridade, no entanto, a permanência e evasão estão na lista de assuntos que a coordenação precisa se dedicar, segundo ele. Para a chefe de expediente, não há outras questões a serem abordadas.

Quanto ao curso II, o envolvimento que o coordenador diz ter com a evasão, em termos de preocupação, não é tanto, apesar de existir no curso uma política de motivar o aluno a concluir a graduação, mas algo pontualmente relacionado a evasão de procurar o aluno, não há. Para o chefe de expediente, o envolvimento é muito limitado por questões de falta de pessoal, para ele é complicado analisar sozinho e se envolver nas questões de evasão. Segundo ele o ideal seria ter uma equipe maior de trabalho para dar conta das demandas da temática.

Sobre a frequência com que o tema evasão é abordado no curso, o coordenador respondeu que não é um assunto preocupante, apesar de entender a necessidade de uma atenção com o tema, no entanto, ainda não é um assunto presente no curso, nos temas de reuniões. Para o chefe de expediente, o tema é abordado muito menos do que deveria, apenas no início do

semestre com uma entrega de manual para os calouros, no entanto, para o chefe de expediente, as questões de evasão começam durante o curso e por isso o assunto deveria ser mais abordado.

Sobre a visão que possuem em relação a evasão discente no curso, o coordenador respondeu que a evasão está aumentando, apesar de achar natural, pois para ele o número de alunos que entram é grande, e, portanto, considera normal a saída de alguns, até por questões de não identificação com o curso. Já o chefe de expediente, afirma que no CSE o curso II tem um dos índices de evasão mais baixo, porém, para o entrevistado, a evasão é sempre uma questão problemática, mesmo que seja apenas de um aluno, é importante tratar e se aprofundar.

Questionados sobre as consequências das evasões discentes que ocorrem no curso para o próprio curso, o coordenador respondeu que as vezes é preciso cancelar disciplinas no curso por falta de alunos e que isso seria um problema. Para o chefe de expediente, há o prejuízo financeiro, prejuízos no curso, pois quanto mais ocorre evasões, mais ele tende a ficar desprestigiado, acaba sendo visto como um curso não tão qualificado, segundo o entrevistado, pois se o curso está com o currículo bacana, bons professores, as aulas são interessantes, dificilmente o aluno vai querer evadir, então se há um número de evasão alto, é uma problemática para o curso também.

Perguntados sobre os fatores que mais influenciam na evasão discente do curso, o coordenador respondeu que a evasão é grande nas primeiras fases, por causa de questões com disciplinas matemáticas e no final do curso por problemas relacionados ao trabalho de conclusão do curso (TCC). Pois, para ele, muitos alunos não estão motivados a fazer um trabalho teórico, querem algo mais prático e acabam desistindo no final do curso por esse motivo. Já para o chefe de expediente, são questões socioeconômicas, pois há situações em que os alunos não conseguem se manter na universidade, também têm questões pedagógicas com estudantes que não conseguem acompanhar o curso, por talvez não ter um número suficiente de monitorias, ou os professores não ministrem as aulas de acordo com o que deveriam, além disso, segundo o entrevistado, no curso há estudantes com deficiência, então muitos alunos vão evadir por questões de acessibilidade, principalmente em relação as questões estruturais (calçada, rampa...). Para ele, outra causa de evasão, é o estudante que começa a trabalhar o dia inteiro e chega atrasada para a aula no período noturno, começa a ganhar falta e consequentemente reprova por FI, levando a desistência do aluno.

Questionados sobre as situações que propiciam a ocorrência desses fatores, o coordenador respondeu que são as dificuldades em disciplinas e a incompatibilidade com a monografia teórica. Para o chefe de expediente, a diminuição de bolsas estudantis, auxílio moradia e editais para monitorias desencadeiam problemas financeiros aos alunos que precisam se beneficiar desses recursos, em relações as questões pedagógicas o entrevistado sugere que houvesse uma conversa, algum tipo de reciclagem para solucionar problemas em algumas disciplinas, já que as situações que propiciam esses fatores relacionam-se com a maneira de ministrar a aula de alguns docentes.

Perguntados sobre o curso possuir ações de combate à evasão, o coordenador respondeu que não há muitas ações, entretanto houve recentemente a preocupação com uma disciplina que reprovava muito no início do curso, em consenso, a disciplina de matemática 1 foi retirada do currículo, pois além de prejudicar os alunos em termos de reprovação, perceberam não haver necessidade de estar na grade curricular do curso II, o coordenador cita essa atitude como uma ação de combate à evasão. Para o chefe de expediente, o curso não possui.

Questionados sobre que outras ações poderiam ser desenvolvidas pela coordenação do curso, o coordenador respondeu que é preciso se preocupar mais e ter um contato com os alunos antes do ingresso, promovendo o curso, ações para ter um curso mais alinhado com empresas, para o coordenador, à medida que se contrata professores com uma visão mais acadêmica, falta contato maior com as empresas, segundo ele, é preciso melhorar também a área tributária do curso. Para o chefe de expediente, deveria ser feita uma análise no CAGR, verificar os relatórios que possam apontar os alunos prestes a evadir, entrar em contato com esses alunos por e-mail ou telefone, promover conversas e entender o que o aluno está passando, tentar resolver o problema para não perder o aluno e de alguma forma conseguir mais servidores para que essas questões possam ser melhores trabalhadas.

Perguntados sobre qual modalidade de evasão ocorre com mais frequência no curso, o coordenador respondeu ser desistência, enquanto que o chefe de expediente respondeu abandono.

Sobre o curso possuir procedimentos que permitem detectar previamente discentes com potencial risco de evasão, o coordenador respondeu, não haver. Para ele poderia ser criado um mecanismo para que o aluno tenha uma percepção melhor do curso, oferecimento de disciplinas nas férias, especialmente as com altos índices de reprovação e após detectado promover um contato específico com o aluno. Para o chefe de expediente, há procedimentos, já

que o CAGR emite relatórios em que é possível localizar os estudantes com potencial risco de evasão, então com os relatórios, é possível ter conversas com os alunos que nos procuram com angústia, mas segundo o entrevistado é algo bem informal.

Questionados sobre haver mais alguma questão não abordada durante a entrevista, o coordenador respondeu que deveriam promover mais o curso e além disso, tentar remodelar a quantidade de alunos. Já o chefe de expediente ressaltou as questões de acessibilidade no CSE, que são causas de evasão também, principalmente as questões estruturais.

Quanto ao curso III e o envolvimento do cargo com o tema da evasão discente, o coordenador respondeu que no momento a dedicação e envolvimento do cargo estão voltadas para a mudança curricular do curso, no entanto ele esclarece que todo semestre a coordenadoria recebe do Departamento de Administração Escolar (DAE) a relação dos alunos que estão em situação de risco de abandono e a partir disso, o curso tenta apoiar o aluno, incentivando para que não abandonem o curso. Já a chefe de expediente, comentou que o momento de se envolver com o tema seria no início do semestre, no entanto é um período de muito trabalho com ajustes de matrículas, entre outras questões que dificultam o contato individual com cada aluno prestes a evadir.

Sobre a frequência e como é abordado o tema evasão no curso, o coordenador respondeu que em reuniões do departamento, vários docentes manifestam preocupação em relação ao tema, pois para ele, todos sentem o peso da evasão, além disso, o entrevistado relatou que conversa sobre o tema com o centro acadêmico todo semestre, no entanto nada que acontece é sistemático. Para a chefe de expediente, o tema não é abordado.

Perguntados sobre a visão em relação à evasão discente, o coordenador respondeu que é possível observar a evasão nas turmas, pois começam grandes e terminam pequenas, há também as evasões em disciplinas que possuem maiores dificuldades, mas é difícil perceber a evasão do curso em geral, segundo ele, o ideal seria que tivesse mais servidores na coordenação para ajudar a localizar essas informações. Para a chefe de expediente, a evasão é alta e para ela, o motivo disso é que muitos alunos ingressam no curso, sem terem certeza do que querem, acabam se deparando com um curso difícil e por isso evadem.

Questionados sobre as consequências das evasões discentes que ocorrem neste curso para o próprio curso, o coordenador respondeu que uma das consequências é a quantidade expressiva de vagas ociosas, para resolver essa questão, o curso abre editais de transferências a

fim de preencher essas vagas, no entanto ele considera que tais vagas não preenchidas representam um desperdício de investimentos sociais e recursos público. Para a chefe de expediente, há 3 questões, primeiro o custo financeiro do aluno para a instituição, segundo, as vagas ociosas no curso e por último, as disciplinas lotadas nas primeiras fases, pois de acordo com a entrevistada, são disciplinas com altos índices de reprovação, então o aluno que não desiste do curso, repete a disciplina no próximo semestre, ocorrendo uma lotação na disciplina, pois somam alunos que estão entrando no curso com os alunos que estão repetindo a disciplina.

Questionados sobre quais os fatores que mais influenciam na evasão discente do curso, o coordenador respondeu que há questões relacionados ao não entendimento do que é o curso para os discentes, para ele, alguns ingressam no curso acreditando que vão ser preparados para trabalhar no mercado financeiro e não é esse o propósito do curso, além disso há questões pedagógicas, relacionados a docentes não preparados para lidar com a questão do magistério e há também preocupações com a empregabilidade, pois segundo ele, a demanda na região por economistas não é favorável. Para a chefe de expediente, há questões relacionadas a didática dos docentes, além de faltar compreensão com os alunos e também as questões pessoais do aluno, de não saber o que quer realmente.

Perguntados sobre quais situações propiciam a ocorrência desses fatores, o coordenador respondeu que é a falta de conhecimento prévio sobre o curso, despreparo de docentes e o mercado de trabalho não atraente na região. Para a chefe de expediente, existe situações relacionados a dificuldade do curso, que propicia reprovações, aliado ao fato de alguns professores não seguirem o plano de ensino.

Sobre o curso possuir ações de combate à evasão, o coordenador respondeu que não há, a única coisa feita é tentar resolver casos pontuais. Para a chefe de expediente, não possui.

Sobre que ações poderiam ser desenvolvidas pela coordenação do curso, o coordenador respondeu que o ideal seria acompanhar as turmas mais de perto, pois a grande preocupação da evasão seria nos primeiros semestres, para ele a ação seria: a partir da coordenação, monitorar melhor os estudantes que estão entrando, identificar aqueles que estão evadindo e identificar e direcionar algumas ações a esses alunos pra corrigir isso, seria a ação adequada dentro da coordenação, no entanto, ele ressalta que precisariam de tempo e pessoal para colocá-la em prática. Para a chefe de expediente, o momento de combater a evasão é no início do semestre e a ação seria fazer o contato com o aluno, para ela, o diálogo é uma importante ferramenta contra a evasão, no entanto a entrevistada compartilha da mesma visão

que o coordenador, para ela, falta tempo e pessoal para ajudar nas questões de acompanhamento dos alunos.

Questionados sobre a modalidade de evasão que mais ocorre no curso, o coordenador respondeu ser o abandono, a chefe de expediente respondeu o mesmo. Sobre o curso possuir procedimentos que permitem perceber previamente discentes com potencial de evasão, o coordenador respondeu que não há, para ele, uma ação que poderia ser feita é obter informações a partir dos dados de reprovação nos primeiros semestres, números de FI que segundo ele, é um primeiro índice de abandono e após detectar esses alunos, tentar conversar e ajudar no que for preciso.

Para a chefe de expediente, há como detectar pelo sistema, mas o curso não analisa por falta de tempo, para ela o que poderia ser feito é semelhante a sugestão do coordenador, pois a ação seria olhar os históricos do aluno e analisar os índices de reprovações, fazer contato com os alunos com taxas altas de reprovação nos últimos semestres, analisar também os alunos que estão trancados e entender o motivo deste afastamento, e posteriormente entrar em contato com esses alunos, chamar para uma reunião ou conversa.

Perguntados sobre haver alguma outra questão relacionada ao tema, não abordada durante a entrevista, o coordenador respondeu não haver, bem como a chefe de expediente.

Em relação ao curso IV, sobre o envolvimento com a evasão discente, a coordenadora respondeu que tenta acompanhar, e tem percebido o problema da evasão principalmente no momento da formatura, em que a quantidade é bem menor que a dos ingressantes, para ela, o grande problema é como incidir sobre a evasão.

Perguntada sobre com qual frequência e como é abordado o tema evasão no curso, a coordenadora respondeu que o tema é abordado com frequência, inclusive no colegiado do curso, quando se define critérios e vagas para o edital de transferências e retornos.

Sobre a visão em relação à evasão discente no curso, a coordenadora respondeu que a maior preocupação incide sobre os alunos que evadem do ensino superior, pois o aluno que evade do curso, pode estar trocando por uma série de questões pessoais e que a mudança pode ser melhor para o aluno, no entanto, ela afirma, que seria muito importante ter algo mais estruturado para visualizar as situações em que os discentes estão.

Quanto as consequências das evasões discentes que ocorrem no curso para o próprio curso, a coordenadora respondeu que o maior problema são os índices do curso, pois há o corpo

docente e investimentos públicos. Segundo ela, principalmente as turmas dos últimos semestre, são vazias, entre 10 e 12 alunos, então há o investimento, mas não há alunos para usufruir da estrutura e conteúdo dado, para a coordenadora ainda há prejuízos na contratação de mais professores, pois apesar de ter muito trabalho (com o curso de graduação, mestrado, doutorado e residência) as turmas vazias acabam mostrando o contrário sobre o corpo docente, além disso há prejuízos para a profissão, pois a UFSC é a única escola pública em Santa Catarina de serviço social e ainda sim está formando poucos profissionais.

Sobre os fatores que mais influenciam na evasão discente no curso, a coordenadora respondeu que em uma pesquisa realizada sobre abandono no curso, os 3 maiores fatores de evasão eram: a questão familiar, pois muitos dos estudantes são cuidadores de algum familiar ou têm filhos, ou além de terem filhos precisam trabalhar para sustenta-los, segundo a entrevistada. A questão financeira foi outro fator constatado, e também a questão de reprovações.

Para a coordenadora as situações que propiciam a ocorrência desses fatores são problemas familiares, problemas financeiros, conseguir emprego somente no horário do curso e falta de políticas públicas para dar amparo a certos casos de evasão.

Sobre o curso possuir ações de combate à evasão, a coordenadora respondeu que não há nada estruturado, mas que é dada uma orientação aos docentes para acompanharem os estudantes de forma sistemática ao longo do semestre, em questões de faltas, dar um apoio ao aluno com problemas, tentar incentivar o estudante a não evadir do curso. A coordenadora também citou que orienta na coordenação os alunos a procurarem na UFSC os programas de auxílio a permanência e acolhimento ao aluno, mas essas ações ocorrem somente quando essas questões são identificadas.

Sobre outras ações que poderiam ser desenvolvidas pela coordenação do curso, a coordenadora respondeu que primeiramente, conhecer as causas de evasão, principalmente nas fases iniciais do curso, pois assim seria possível pensar em estratégias.

Perguntada sobre qual modalidade de evasão mais ocorre no curso, a coordenadora respondeu ser a abandono. Sobre o curso possuir procedimentos que permitem perceber previamente discentes com potencial risco de evasão, a coordenadora respondeu não haver, para ela, poderia ser realizado um levantamento para identificar alunos com FI e com base nisso realizar monitoramentos e após identificar esses alunos, criar ações para que o aluno não abandone.

Ao ser questionada sobre haver alguma outra informação sobre o tema que não foi abordada durante a entrevista, a coordenadora respondeu que a presente pesquisa, pode auxiliar a coordenação a pensar em mais ações, além disso ela citou que a UFSC deveria pensar em algo mais institucional e desenvolver mecanismos de combate à evasão.

Sobre o curso V, em se tratando do tipo de envolvimento que o coordenador possui com a evasão discente, ele respondeu que recentemente começou a fazer um levantamento, com os relatórios do GAGR, para ele, a partir desses dados, foi possível perceber o quanto a evasão no curso é concentrada, já que a taxa de evasão é maior entre os alunos de renda baixa, pardos, pretos e indígenas. Segundo o coordenador o objetivo de estar trabalhando neste relatório é pensar em ações específicas para reduzir esses índices. Para a chefe de expediente, fica difícil se envolver com o tema, pois seria necessário ter uma pessoa que ajudasse nessa questão dentro do curso, pois o momento de agir nessas questões de evasão, segundo ela, é em um período conturbado na secretaria do curso, pois é o momento de realizar matrículas e fazer ajustes, ou seja, é no início do semestre e não há tempo para ir atrás do aluno com risco de evadir.

Perguntados sobre com qual frequência e como é abordado o tema evasão no curso, o coordenador respondeu que é caso a caso, até por ser um curso com baixa taxa de evasão. De acordo com o coordenador, trata-se do tema quando aparece algum estudante com dificuldades e risco de evasão, no entanto, há frequentes conversas com os docentes para que encaminhe os alunos, sobretudo nas primeiras fases, a procurarem os departamentos de apoio pedagógicos na UFSC. Para a chefe de expediente, o tema não é abordado.

Sobre a visão em relação à evasão discente no curso, o coordenador respondeu que a evasão é relativamente baixa, no entanto, a concentração da evasão entre os que ingressaram pelas ações afirmativas é preocupante. Para a chefe de expediente, há pouca evasão no curso, principalmente se comparada a outros, para ela, apesar de ter algumas desistências, a maioria permanece.

Em relação as consequências das evasões discentes que ocorrem no curso para o próprio curso, o coordenador respondeu que toda evasão é ruim, pois é a interrupção do sonho do estudante, uma lacuna no mercado de trabalho, além do orçamento investido pela instituição, no entanto, para ele, os prejuízos são poucos, pelos baixos índices de evasão do curso. Já a chefe de expediente respondeu que não saberia citar alguma consequência.



Questionados sobre os fatores que influenciam na evasão discente no curso, o coordenador respondeu que é a dificuldade de se manter no curso relacionados a problemas financeiros. Para a chefe de expediente, o fator principal é o curso ser no período da tarde e o aluno precisar trabalhar, já que depois de alguns semestres, conseguem emprego nesse período e acabam evadindo.

Perguntados sobre quais situações propiciam a ocorrência desses fatores, o coordenador respondeu que são problemas familiares e problemas relacionados a renda, dificultando a permanência no curso por ser ministrado durante à tarde. Para a chefe de expediente, é a questão de os alunos conseguirem um estágio na área ou emprego com boa remuneração.

Sobre o curso possuir ações de combate à evasão, o coordenador respondeu, que o curso não possui ações estruturadas de combate à evasão, o que acontece são diagnósticos caso a caso, em que, quando se identifica alguma dificuldade do aluno permanecer no curso, algum apoio ou orientação é dado ao discente. Para a chefe de expediente, não há ações, somente avaliações pedagógicas, mas que isso seria uma situação rotineira.

Perguntados sobre que outras ações poderiam ser desenvolvidas pela coordenação do curso, o coordenador respondeu que está fazendo um relatório com os índices de evasão e espera que a partir disso, ações possam ser construídas, além disso, uma aproximação maior do coordenador com o tema, para ele, seria importante se inteirar mais sobre as políticas de combate à evasão. Já a chefe de expediente, respondeu que seria importante ter mais tempo, ou mais pessoal na secretária para lidar com essas questões de evasão.

Questionados sobre qual modalidade ocorre com mais frequência no curso, o coordenador respondeu que é abandono ou desistência. Para a chefe de expediente é abandono. Sobre o curso possuir procedimentos que permitam perceber previamente discentes com potencial risco de evasão, o coordenador respondeu que não há um protocolo de ações padronizado. Para ele o que poderia ser feito, seria uma discussão no colegiado como primeiro caso, fazer um relatório e constituir uma comissão para avaliar o tema, pois segundo ele, seria uma forma de mobilizar os professores, dar visibilidade ao tema, conscientizar os professores e também os alunos, para cuidar do FI, por exemplo. E posteriormente criar ações que impeçam os casos.

Para a chefe de expediente, o curso não possui procedimentos que permitam perceber previamente discentes com potencial risco de evasão. Ela respondeu não saber exatamente o que poderia ser feito, talvez alguma ação realizada pelo colegiado, formar um grupo, uma

ouvidoria no sentido de realizar uma auditoria em que o aluno pudesse falar o porquê de estar saindo se está com algum problema, ter um canal aberto com alunos para que eles possam falar e dessa forma, o curso poderia tentar resolver.

Sobre haver outras informações não mencionadas na entrevista, o coordenador respondeu que não, a chefe de expediente respondeu que falou tudo o que sabia sobre o tema.

Apesar dos índices de evasão de cada curso se diferenciar, destacando o curso de Ciências Econômicas que possui o maior índice de evasão do CSE, todos os entrevistados demonstraram preocupação com o tema, já que mesmo que somente um aluno evada, é importante conhecer as causas a fim de solucionar, principalmente se a causa estiver associada ao curso.

De acordo com os respondentes, as questões que influenciam a evasão, são variados. Foram citados problemas pedagógicos, como questões relacionadas a disciplinas com altos índices de reprovação e didática dos professores, além da falta de receptividade pelo curso e colegas que podem prejudicar o aluno. Problemas socioeconômicos também foram citados como um fator crucial na influência da evasão discentes, pois segundo os respondentes, quando não há auxílio financeiro o suficiente, muitos alunos evadem por não conseguirem se manter no curso, problemas de acessibilidade para alunos deficientes também foram citados. Segundo eles, outro fator comum, é o fato dos alunos ingressarem no curso, sem saber se realmente querem cursar, muitos não possuem conhecimento prévio sobre a graduação escolhida e acabam evadindo por esse motivo.

Há ainda questões familiares, em que alunos que possuem filhos ou família para sustentar acabam não conseguindo se manter no curso, em relação ao curso V, apesar de ser o curso com o menor índice de evasão do CSE, quando o aluno evade é geralmente relacionado ao fato de precisar trabalhar e o curso ser ministrado exclusivamente no período da tarde.

Dentre os fatores citados pelos entrevistados, o fator “Problemas com disciplinas ou professores”, relaciona-se aos fatores, “Problemas com corpo docente e Assistência socioeducacional”, citados por Dias, Theóphilo e Lopes (2010). O fator, “Aluno não conseguir se manter no curso (questões financeiras)” pode ser relacionado com o fator, “Problemas financeiros”, citado por Ribeiro (2005), Platt Neto et al (2008) e Gaioso (2006). O fator “Falta de conhecimento prévio sobre o curso”, pode ser relacionado aos fatores, “ Falta de orientação vocacional e Desconhecimento da metodologia do curso”, citados por Gaioso (2006); e

“Horário de trabalho incompatível com o do curso”, pode ser relacionado com o fator, “Horário de trabalho incompatível com o de estudo”, citado também por Gaioso (2006).

Para facilitar o entendimento sobre todos os fatores citados pelos coordenadores e chefes de expediente dos cursos de graduação do CSE, bem como a frequência com que foram citados, elaborou-se o quadro 10.

Quadro 10: Fatores que influenciam na evasão estudantil, de acordo com os coordenadores e chefes de expediente dos cursos de graduação do CSE.

<b>Fatores citados três ou mais vezes</b>	<b>Fatores citados duas vezes</b>	<b>Fatores citados uma vez</b>
Problemas com disciplinas ou professores;	Falta de conhecimento prévio sobre o curso.	Falta de acolhimento do curso.
Aluno não conseguir se manter no curso (questões financeiras)	Horário de trabalho incompatível com o do curso.	Falta de acessibilidade para alunos com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na seção seguinte apresenta-se uma síntese dos fatores relacionados a permanência e evasão que foram citados por todos os pesquisados: alunos matriculados, coordenadores e chefes de expediente.

#### 4.5 SÍNTESE DA PESQUISA

Foram sintetizados no Quadro 11, os fatores que influenciam na permanência discente dos cursos de graduação do CSE, e que foram citados por todos os sujeitos da pesquisa, ou seja, alunos matriculados, coordenadores de cursos e chefes de expediente.

Quadro 11: Fatores de Permanência citados pelos alunos, coordenadores e chefes de expediente dos cursos de graduação do CSE

<b>Fatores de Permanência citados pelos alunos, coordenadores e chefes de expediente dos cursos de graduação do CSE</b>
Apoio Pedagógico.
Infraestrutura da Instituição.
Ações de acesso à cultura e lazer.
Programa acadêmicos mais flexíveis.
Orientação adequada sobre o curso.

Condição financeira para moradia, alimentação e outras despesas básicas.
Obtenção de um diploma de nível superior.
Flexibilizar os currículos dos cursos e redimensiona-los em termos carga horária.
Criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas.
Deficiência da educação básica.
Horário de trabalho incompatível com o de estudo.
Maior articulação teórico prático.
Monitorias ou atendimento extraclasse.
Políticas de assistência estudantil.
Serem acolhidos pelos professores.
Sensação de pertencimento ao curso.
Gostar do curso.
Atribuírem valor ao curso.
Oportunidade de crescer profissionalmente com a formação.
Ter boas condições financeiras.
Ter claro o que irá aprender e desenvolver durante o curso.
Boa empregabilidade proporcionada pelo curso.
Atualização curricular.
Qualidade do curso.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação a evasão, também foram sintetizados, agora no Quadro 12, os fatores que influenciam na evasão discente dos cursos de graduação do CSE, e que foram citados por todos os sujeitos da pesquisa, ou seja, alunos matriculados, coordenadores de cursos e chefes de expediente.

Quadro 12: Fatores de Evasão citados pelos alunos, coordenadores e chefes de expediente dos cursos de graduação do CSE

<b>Fatores de Evasão citados pelos alunos, coordenadores e chefes de expediente dos cursos de graduação do CSE</b>
Qualidade e as dificuldades com a didática do curso.
Desencanto com o curso escolhido.
Problemas psicológicos na Educação Superior (ansiedade e depressão).

Falta de apoio pedagógico a estudantes com dificuldades de desempenho.
Falta de monitorias ou atendimento extraclasse.
Necessidade de maior articulação teórico-prática.
Necessidade de sustentar financeiramente e com trabalho a sua família, implicando sacrifício do estudo.
Falta de vocação do estudante para a área profissional.
Necessidade de atualização da grade curricular.
Problemas com disciplinas ou professores.
Aluno não conseguir se manter no curso (questões financeiras).
Falta de conhecimento prévio sobre o curso.
Horário de trabalho incompatível com o do curso.
Falta de acolhimento do curso.
Falta de acessibilidade para alunos com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após identificar os fatores que influenciam a permanência e a evasão discente nos cursos do CSE, apresenta-se a seguir as ações que se implementadas podem minimizar a evasão discente nos cursos de graduação do CSE.

#### 4.6 AÇÕES PARA MINIMIZAR A EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CSE.

Após análise, interpretação e discussão dos resultados, mesmo considerando os programas e ações de permanência e evasão existentes na UFSC, mencionados na subseção 4.2, considera-se oportuna a proposição de ações para minimizar os índices de evasão no CSE, atendendo-se assim o último objetivo específico da pesquisa “propor ações para minimizar a evasão nos cursos de graduação do CSE”.

Assim, a partir da identificação dos fatores que mais influenciaram na evasão discente na unidade estudada, sugere-se a implementação das seguintes ações:

##### **a) ampliar as orientações na recepção aos calouros, visando uma maior aproximação do aluno com o curso e instituição**

Essa ação é encontrada nos estudos de Davidson e Wilson (2016) e foi sugerida, porque durante a entrevista, os coordenadores e chefes de expediente comentaram sobre a recepção aos calouros realizada no início do semestre, em que alguns cursos explicam e orientam para os

departamentos da UFSC que tratam sobre permanência estudantil. Inspirada nesses relatos, outra ação que poderia ser realizada durante o início dos semestres é uma apresentação dos representantes dos cargos de coordenador e chefe de expediente do curso aos calouros, incentivando-os a procurar determinado servidor, caso tenham problemas com o curso, com o intuito de acolher o aluno. Apesar de simples, essa ação pode trazer conforto e segurança ao estudante que muitas vezes chega de outra cidade, sem conhecer ninguém na universidade, portanto, mostrar apoio e acolhimento ao aluno, contribui para a associação do discente com o curso.

**b) criar infraestrutura na secretaria integrada dos cursos de graduação para possibilitar o acompanhamento dos estudantes em relação a permanência e evasão**

Mediante os relatos obtidos durante as entrevistas, afirma-se que o número de pessoal na coordenação e secretaria dos cursos de graduação do CSE, é limitado. Para os entrevistados se torna quase impossível dar conta das demandas rotineiras do curso e ainda abordar as temáticas de permanência e evasão, apesar de reconhecerem a importância dos temas. Dessa forma sugere-se a criação de infraestrutura necessária na secretaria do curso para possibilitar o acompanhamento dos estudantes em relação a permanência e evasão, pois é fundamental que o CSE se organize para que a Permanência e Evasão sejam tratadas de maneira mais sistemática, igualmente outros assuntos pertinentes aos cursos;

**c) acompanhar as situações dos alunos no CAGR, de maneira padronizada (Gestão de dados)**

Conforme consta nos estudos de Veloso e Almeida (2002) e Blazer e Hernandez (2018), essa ação foi sugerida, pois de acordo com os entrevistados, é possível obter informações sobre os alunos por meio da gestão correta dos dados do CAGR, no entanto, isto não é feito de maneira padronizada, portanto, sugere-se acompanhar a situações dos alunos no CAGR, de maneira padronizada, no início, meio e fim de cada semestre. O objetivo é que os alunos sejam “monitorados” no momento em que realizarem suas matrículas nas disciplinas, além disso é importante verificar a conclusão das disciplinas em que o estudante está matriculado e caso algo diferente aconteça, entender a situação. Por exemplo, se o aluno não se matriculou em nenhuma disciplina, buscar entender o porquê desta atitude a fim de incentivá-lo a realizar a matrícula, pois tal situação pode resultar em abandono, se o aluno trancou o curso no meio do semestre, identificar o motivo dessa escolha, se o aluno reprovou por FI em

alguma ou algumas disciplinas, promover conversas com o estudante a fim de entender o porquê das faltas e se possível ajudá-lo, enfim, realizar uma espécie de triagem com o intuito de alertar os cursos sobre os alunos com potencial risco de evadir.

#### **d) revisão periódica dos currículos dos cursos de Graduação**

A reformulação de currículos de acordo com Livramento (2012), Gonçalves (2016), (SILVA, et al., 2018) e (MEC, 1996) é fundamental que o curso esteja atento as questões de atualização curricular, a fim de deixá-lo condizente com as mudanças sociais contemporâneas. Destaca-se essa ação, pois boa parte dos respondentes que evadiram dos cursos do CSE, citaram essa questão como totalmente influente para a decisão de evadir, alguns alunos perceberam que os cursos não se atualizavam, além disso, há entrevistados (coordenadores e chefes de expediente) que citaram a importância da atualização curricular nos cursos.

#### **e) constituir uma comissão para acompanhamento e avaliação da permanência e evasão nos cursos do CSE**

A intenção de constituir uma comissão para acompanhar e avaliar o tema de permanência e evasão nos cursos de graduação do CSE, é a possível solução de questões relacionadas a disciplinas, dificuldades de alunos em sala de aula, reprovações frequentes, mas também de questões relacionadas a assistência estudantil, assistente psicológica, orientação sobre quais setores na universidade podem ajudar o aluno, entre outras, que podem ser identificadas por esta comissão. Tal ação será importante para dar maior visibilidade sobre os temas permanência e evasão dentro dos cursos e pode melhorar o convívio dos alunos com docentes, coordenadores e todos que estiverem envolvidos com essa comissão.

Com o intuito de sintetizar as ações para minimizar a evasão nos cursos de graduação do CSE, elaborou-se o quadro 13.

Quadro 13: Ações para minimizar a evasão nos cursos de graduação do CSE

<b>Ações para minimizar a evasão nos cursos de graduação do CSE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar as orientações na recepção aos calouros, visando uma maior aproximação do aluno com o curso e instituição.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar infraestrutura na secretaria integrada dos cursos de graduação para possibilitar o acompanhamento dos estudantes em relação a permanência e evasão.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhar as situações dos alunos no CAGR, de maneira padronizada (Gestão de dados).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão periódica dos currículos dos cursos de Graduação.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituir uma comissão para acompanhamento e avaliação da permanência e evasão nos cursos do CSE.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao comparar ao que foi apresentado na fundamentação teórica, pode-se dizer que tais ações possuem traços semelhantes a modelos de administração pública, sobretudo ao NSP e a Gestão Social, que conforme citado por Salm; Menegasso (2009) e Tenório (2005) são modelos que reconhecem as pessoas como serem políticos, que devidamente articulados podem agir para a construção do bem comum, além disso, são modelos baseado no diálogo no qual a autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação.

Além disso, as ações propostas neste estudo, se encaixam aos desafios contemporâneas da gestão universitária, já que conforme citado por Colombo (2011) os profissionais de gestão nas IES, devem assumir novas posturas, entre elas a responsabilidade de identificar que as práticas atuais devem atender a inúmeros desafios enfrentados pelas IES onde atuam e a necessidade de criar mecanismos eficientes nos programas institucionais, que garantam a aprendizagem e a permanência.

Após apresentar os resultados da pesquisa, identificando os fatores relacionados a permanência e evasão estudantil nos cursos de graduação do CSE e apresentar propostas de ações para minimizar os índices de evasão na unidade acadêmica estudada, apresenta-se a conclusão deste estudo no próximo capítulo.



## 5 CONCLUSÃO

A evasão discente é um fenômeno mundial que afeta profundamente as IES por diversos fatores, conforme foi discutido exaustivamente no decorrer do presente trabalho. De acordo com a literatura e com os resultados desta pesquisa, tais fatores podem estar relacionados a instituição ou aos próprios estudantes. Buscando compreender quais fatores mais influenciam na permanência e na evasão estudantil do CSE, o presente estudo teve como objetivo geral analisar como os fatores de permanência e evasão influenciam nos cursos presenciais de graduação do CSE, e como objetivos específicos: a) identificar os fatores relacionados à permanência nos cursos de graduação do CSE; b) identificar os fatores que influenciam à evasão nos cursos de graduação do CSE; e c) propor ações para minimizar a evasão nos cursos de graduação do CSE.

Para atender o primeiro objetivo específico: “identificar os fatores relacionados à permanência nos cursos de graduação do CSE” realizou-se uma pesquisa documental com dados do CAGR, entrevistou-se os coordenadores de cursos e chefes de expediente dos cursos de graduação do CSE e foram pesquisados por meio de questionários os alunos matriculados no semestre 2020.1.

Quanto ao segundo objetivo específico: “identificar os fatores que influenciam à evasão nos cursos de graduação do CSE”, realizou-se também uma pesquisa documental com dados do CAGR, elaborou-se outro roteiro de entrevista semiestruturada junto aos coordenadores de cursos e chefes de expediente dos cursos do CSE e foi aplicado questionário com os alunos evadidos nos semestres de 2018.1 a 2019.2 dos cursos de graduação do CSE.

A fim de atender o terceiro objetivo da pesquisa: “propor ações para minimizar a evasão nos cursos de graduação do CSE”, além dos estudos realizados na fundamentação teórica foi realizado a análise das respostas obtidas tanto nas entrevistas com os coordenadores de cursos e chefes de expediente, quanto nas respostas obtidas nos questionários respondidos pelos discentes evadidos. Foi possível então identificar as maiores necessidades dos cursos de graduação do CSE e assim, definir propostas para minimizar os índices de evasão dessa unidade acadêmica.

Os resultados da pesquisa em relação aos fatores que influenciam na permanência nos cursos de graduação, na percepção dos Coordenadores de Cursos e Chefes de Expedientes são políticas de assistência estudantil, serem acolhidos pelos professores, ter a sensação de pertencimento ao curso, gostar do curso, atribuírem valor ao curso, oportunidade de crescer

profissionalmente com a formação, ter boas condições financeiras, ter claro o que irá aprender e desenvolver durante o curso, boa empregabilidade proporcionada pelo curso, atualização curricular e qualidade do curso. E na percepção dos estudantes são “motivação dos professores para o ensino”, “interação do professor com o aluno durante as aulas”, “apoio dos professores para cursar as disciplinas”, “didática eficiente de professores”, “aspectos adequados das salas de aula”, “presença de infraestrutura extraclasse”, “disciplinas ofertadas em horários adequados para você”, “o curso está atingindo as expectativas que foram geradas antes da matrícula”, “conteúdo das aulas condizentes com o plano de ensino da disciplina”, “ações visando promover a integração com os demais alunos do curso ou até mesmo do centro”, “presença de articulação entre a teoria e a prática”, “Oferta adequada de atividades de monitoria, pesquisa, extensão e iniciação científica no curso em horários alternativos às disciplinas”, “facilidade em se transportar para a instituição”, “facilidade em adquirir os materiais didáticos do curso”, “Não possui necessidade de trabalhar para se sustentar financeiramente”, “valorização do diploma do curso pelo mercado de trabalho”, “Certeza que quer atuar na área profissional escolhida”, “apoio da empresa onde trabalha (flexibilidade no horário para desenvolvimento das atividades acadêmicas)”, “facilidade de interação com os colegas do curso e do centro”, “aprendizado suficiente em níveis anteriores de ensino (Educação básica)”, “apoio pedagógico aos alunos com dificuldades em aprender”, “desenvolvimento de ações que visem apoio estudantil extraclasse”, “promoção de ações para integração estudantil (oficinas, grupos de estudo, eventos acadêmicos...)”, “criação ou ampliação de programas de bolsas acadêmicas” e “Atualização curricular dos cursos visando atender às mudanças sociais contemporâneas”.

Já os resultados da pesquisa em relação aos fatores que influenciam na evasão nos cursos de graduação, na percepção dos Coordenadores de Cursos e Chefes de Expedientes são problemas com disciplinas ou professores, o aluno não conseguir se manter no curso por questões financeiras, falta de conhecimento prévio sobre o curso, horário de trabalho incompatível com o do curso, falta de acolhimento do curso e falta de acessibilidade para alunos com deficiência. E na percepção dos evadidos são “didática ineficiente de professores” “o curso não atingiu as expectativas que foram geradas antes da matrícula” “problemas relacionados a ansiedade e/ou depressão por causa do curso”, “falta apoio pedagógico aos alunos com dificuldades em aprender”, “ausência de desenvolvimento de ações que visem apoio estudantil extraclasse”, “falta de articulação entre a teoria e a prática”, “necessidade de trabalhar para se

sustentar financeiramente”, “interesse em outra área de atuação profissional”, “falta de atualização curricular dos cursos visando atender às mudanças sociais contemporâneas”.

Assim, após análise, interpretação e discussão dos resultados foi possível propor ações para minimizar os índices de evasão no CSE, destacando-se: o acompanhamento permanente das situações dos alunos no CAGR, de maneira padronizada (Gestão de dados); a apresentação dos coordenadores e chefes de expediente de cada curso do CSE aos calouros, incentivando-os a procura-los, caso tenham problemas com o curso; e a constituição de uma comissão de acompanhamento e avaliação da permanência e evasão dos cursos de graduação do CSE.

Mediante os resultados obtidos com esta pesquisa, foi perceptível que os fatores que influenciam na permanência estudantil estão bastante atrelados ao curso e a instituição, ou seja, se tais fatores forem reforçados, podem resultar em índices maiores de permanência estudantil, já os fatores relacionados a evasão, dividem-se em internos e externos a instituição, demonstrando que em alguns fatores o curso pode incidir para tentar minimizar os índices de evasão, por isso, é importante que os coordenadores, chefes de expediente e docentes dos cursos de graduação do CSE estejam atentos as ações que podem ser implementadas com o intuito de reduzir os números de evasão nesta unidade acadêmica.

Para os estudos futuros sugere-se a elaboração de pesquisas realizadas com as seguintes temáticas: a) Ações que possam reduzir a evasão em cursos, unidades acadêmicas ou universidades; e b) Modelos preditivos em evasão, a fim de identificar alunos com potencial risco de evadir e agir preventivamente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.F. A assistência estudantil como estratégia de combate à evasão e retenção nas universidades federais: um recorte do semiárido potiguar / Mônica Rafaela de Almeida. - Natal, 2019. Tese (doutorado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.
- ALMEIDA, M.R; OLIVEIRA, I.F; SEIXAS, P.; S. Programa Nacional de Assistência Estudantil em uma universidade pública, Psicologia em Pesquisa. Juiz de Fora, vº 13, nº 2, maio - agosto de 2019.
- ALVES, Jolinda Moraes. A assistência estudantil no âmbito da política de Ensino Superior Pública. In: *Serviço Social em Revista*. v. 5, n. 1. jul./dez. 2002. Londrina-PR: UEL, 2002.
- AMARANTE, J.M; CRUBELLATE, J.M; MEYER JR, V. **Estratégias em universidades:** uma análise comparativa sob a perspectiva institucional. Revista GUAL, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 190-212, jan. 2017.
- ANDRIOLA, W. B. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar causas e implantar um serviço de orientação e informação (SOI). Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n.40, p.332-347, jul./set.,2003.
- ANGELIS, C.T. A emergência da reforma do estado brasileiro: a governança compartilhada e o modelo do novo serviço público. Planejamento e políticas públicas, n. 45, jul. /dez. 2015.
- ARAGÃO, J.W.M; MENDES NETA, M.A.H. Metodologia Científica, UFBA - Faculdade de Educação/ Superintendência de Educação a Distância, 51 p. Salvador, 2017.
- ASSIS, A.C.L. et al. **As políticas de assistência estudantil:** experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. Revista GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 125-146, Edição Especial. 2013.
- BALDRIDGE, J. V. e DEAL, T. The dynamics of organizational change in educations. California: McCutchan Publishing Corporation, 1983.
- BARBOSA, J.P.G; PORTILHO, L.A; MIRANDO, G.J; TAVARES, M. A Adoção do SISU e a Evasão na Universidade Federal de Uberlândia. **RIAEE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 2, p. 722-738, E-ISSN: 1982-5587, 2017.
- BEAN, J. P. Dropouts and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, v. 12, n. 2, p. 155 – 187, 1980.
- BEAN, J. P. &METZNER, B. S. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, New York, v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985.

BISINOTO, G. D. S, et al. Fatores motivadores para permanência dos discentes do curso de administração pública UAB/UNEMAT. GUAL – Revista Gestão Universitária na América Latina, v.11, n.2. Florianópolis, maio de 2018.

BLAZER, C; HERNANDEZ, V.G. *Student dropout: risk factors, impact of prevention programs, and effective strategies. Research Services: Office of Assessment, Research, and Data Analysis. Vol. 1708, Miami, Florida, EUA, 2018.*

BORGES, P. MEC e universidades estudam planos para combater evasão. Último Segundo/Educação. IG Brasília, 11/02/2012.

BORTOLANZA, J. Trajetória do Ensino Superior Brasileiro: uma busca da origem até a atualidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 17. 2017, Mar del Plata, *Anais* [...]. Mar del Plata: UFSC, 2017. p. 1-16.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. Outubro de 1996. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/diplomacao-retencao-e-evasao-nos-cursos-de-graduacao-em-instituicoes-de-ensino-superior-publicas/>> Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Brasília, outubro de 1997. Disponível em: <[http://www.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/102/diplomacao.pdf](http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/102/diplomacao.pdf)>. Acesso em: 03 mai. 2019.

BRESSER-PEREIRA, L.C. A reforma da gestão pública de 1995, Caderno MARI nº 1, 1997.

\_\_\_\_\_. Do Estado Patrimonial Ao Gerencial. In: PINHEIRO; WILHEIM; SACHS (orgs.). **Brasil: Um Século de Transformações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_; SPINK, Peter (Coords.) Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial. 6. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

BRIDGELAND, J.M., DILULIO, J.J., & MORISON, K.B. *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts. Civic Enterprises, Washington, DC. ERIC Document Reproduction Service, 2006.*

BONNEAU, K. What is a dropout? Brief 3: North Carolina Education Research Data Center, Center for Child and Family Policy, pp. 1-4. 2015. Retrieved from: [https://www.purdue.edu/hhs/hdfs/fii/wp-content/uploads/2015/07/s\\_ncfis04c03.pdf](https://www.purdue.edu/hhs/hdfs/fii/wp-content/uploads/2015/07/s_ncfis04c03.pdf)

BURIGO, C.C.D; JACOBSEN, A.L; WIGGERS, L. Mestrado Profissional em Administração Universitária: desafios e perspectivas no processo da gestão universitária. Navus, Florianópolis, SC, v. 6 I n. 2 I p. 68 - 78 I abr./jun. 2016.

CAETANO, E.F.S; CAMPOS, I.M.B.M. A autonomia das universidades federais na execução das receitas próprias. Revista Brasileira de Educação v. 24 e 240043, 2019.

CARDOSO, A.L.J; NAGAI, N.P. Diversidade de gênero e a evasão universitária em cursos de graduação em administração, ciências contábeis, ciências econômicas e sistemas de informação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT- Campus Rondonópolis). Revista de Estudos Sociais. Cuiabá – MT, 2018.

CASTRO, P.C; SOUZA, T.S; SÁ, S. Evasão no ensino superior: mapeamento de cursos licenciaturas da Universidade Federal de Goiás, Revista EDAPECI São Cristóvão (SE) v.18, n.3, p.45-60 set/dez. 2018.

CAVALCANTE, J. F. Educação Superior: conceitos, definições e classificações. Brasília, Brasil, 2000.

Centro Socioeconômico. CSE-UFSC, 2019. Disponível em: <<https://cse.ufsc.br/apresentacao/>>. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

CISLAGHI, R. Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um *framework* para a promoção da permanência discente no ensino de graduação. 2008. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CHAVES, F.D.P; ALBUQUERQUE, I.P.R. Conceitos sobre a Administração Pública e suas contribuições para a sociedade. CAD Vol. 13, n.1. Jan - Jul. 2019, p. 93-104.

COLOMBO, S.S. Desafios da gestão universitária contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3a ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHRISTENSEN, T., & LÆGREID, P. The whole-of-government approach to public sector reform. Public Administration Review, 67(6), 1059-1066, 2007.

CUNHA, J.V.A; NASCIMENTO, E.M; DURSO, S.O. Razões e Influências para a Evasão Universitária: Um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de ciências contábeis de instituições públicas federais da região sudeste. Advances in Scientific and Applied Accounting ISSN 1983-8611 São Paulo v.9, n.2 p. 141 - 161 Maio. / Ago. de 2016.

CUNHA, J.V.A; LUCA, M.M.M; LIMA, G.A.S.F; CORNACCHIONE JR., E.B; OTT, E. Quem está ficando para trás? Uma Década de Evasão nos Cursos Brasileiros de Graduação em Administração de Empresas e Ciências Contábeis. Periódico Trimestral, digital e gratuito publicado pela Academia Brasileira de Ciências Contábeis, REPeC, Brasília, v. 9, n. 2, art. 1, p. 124-142, abr./jun. 2015 Disponível online em [www.repec.org.br](http://www.repec.org.br). Acesso em 25/11/19

DAVID, L.M.L; CHAYM, C.D. Evasão Universitária: Um Modelo para Diagnóstico e Gerenciamento de Instituições de Ensino Superior, Revista de Administração IMED, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 167-186, janeiro-junho, 2019 - ISSN 2237-7956.

DAVIDSON, J.C; WILSON, K.B.. Community College Student Dropouts from Higher Education: Toward a Comprehensive Conceptual Model. Community College Journal of Research and Practice, 13 p., 2016.

DENHARDT, R.; DENHARDT, J. V. **The new public service: serving rather than steering.** Public Administration Review, v. 60, n. 6, p. 249-259, 2007.

DENHARDT, R.; DENHARDT, J. V. **The new public service: serving, not steering.** Nueva York; Londres: Sharpe, 2003.

DENHARDT, J. V.; DENHARDT, R. B. **The New Public Service: Serving, not steering.** Expanded Ed. New York: Armonk, 2007.

DIAS, T.; CARIO, S. A. F. **Governança pública: ensaiando uma concepção.** Contabilidade, Gestão e Governança, 17(3), 89-108, 2014.

DIAS, E. C. M., THEÓPHILO, C. R., & LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade de Montes Claros – UNIMONTES – MG. Anais do Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade. São Paulo, SP, Brasil, 2010.

*DÍEZ ECHAVARRÍA, L. F; VALENCIA ARIAS, J. A; VILLA ENCISO, E. M. Promoción de la cultura investigativa como motor de desarrollo económico y social: Una visión sistémica. Espacios, 2015.*

DIOGO, M.F; RAYMUNDO, L.S; WILHELM, F; ANDRADE, S. P. C; LORENZO, F. M; ROST, F.T; BARDAGI, M. P. Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 125-151, 2016.

DYNARSKI, M., CLARKE, L., COBB, B., FINN, J., RUMBERGER, R., & SMINK, J. *Dropout Prevention: A Practice Guide.* Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education, Washington, DC, 2008. Retrieved from [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/dp\\_pg\\_090308.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/dp_pg_090308.pdf).

Estatística de Egressos, Pró-Reitoria de Graduação UFSC– SETIC – Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação, 2019.

FÁVERO, M. L. A Universidade no Brasil: das origens à reforma Universitária de 1968. Educar em Revista, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>.

FILIPPIM, E.S; ROSSETTO, A.M; ROSSETTO, C.R. Abordagens da administração pública e sua relação com o desenvolvimento em um contexto regional: o caso do Meio Oeste Catarinense. CADERNOS EBAPE. BR, v. 8, nº 4, artigo 10, Rio de Janeiro, dez. 2010.

FLORIANÓPOLIS (SC). Edital nº 045/GD/DAE/2019. Admissão por Transferências e Retornos. UFSC, outubro de 2019. Acesso em 20 de novembro de 2019.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, apostila, 2002.

FURTADO, V. V. A.; ALVES, T. W. Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da UNISINOS. Contextus Revista Contemporânea de Economia e Gestão, vol. 10, n. 2, jul/dez, 2012.

GAIOSO, N. P. L. O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. Métodos de Pesquisa, UFRGS – Editora, 1ª edição: 2009.

GIBSON, C.C. The distance learner's academic self-concept. Capítulo de Livro: Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes. Madison, WI: Atwood Publishing, 1998.

GIRARD, et al. **Considerações sobre a importância da aplicação da teoria dos Sistemas nos processos de Gestão de Pessoas nas Universidades:** um estudo de caso na ufs. Argentina: Bicentenario, 2010.

GISI, M. L; PEROGINI, D. G. As políticas de acesso e permanência na educação superior: a busca da igualdade de resultados. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 1, jan - abril, 2016.

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

GILIOLI, R.S.P. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil:** expansão da rede, SISU e desafios. Estudo Técnico. Câmara dos Deputados, Brasília, p. 1-55, maio 2016.

GOMES, V; MACHADO-TAYLOR, M. L; SARAIVA, E.V. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. Ciência & Trópico, Recife, v. 42, n. 1, p. 106-129, jan./jul. 2018. Disponível em: < <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/index>>. Acesso em 07 out de 2020.

GUERREIRO RAMOS, A. A nova ignorância e o futuro da administração pública na América Latina. Revista da Administração Pública, v. 4, n. 2, p. 7-45, 1970.



GÜR, U., OYLUMLU, İ. S., & KUNDAY, Ö. *Critical assessment of entrepreneurial and innovative universities index of Turkey: Future directions. Technological Forecasting and Social Change*, 2016.

HAIR JUNIOR, J.F.; BABIN, B; MONEY, A.H; SAMOUEL, P. *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

*Hanover Research. Review of Effective High School Dropout Prevention Programs, 2013. Retrieved from <http://www.hanoverresearch.com>.*

HELAL, D.H; DIEGUES, G.C. **Do patrimonialismo ao paradigma gerencial:** paradoxos na administração pública municipal de Caeté – MG. *Revista APGS, Viçosa*, v1. n.1, pp. 23-45, jan/mar 2009.

HOSMER, D.W; LEMESHOW, S. *Applied logistic regression*. New York: Wiley & Sons, 2000, 347 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: INEP, 2018.

*JOHNSTON, J.H. Dropout Prevention: An EPI Research Brief. Education Partnerships, Inc., Fairfield, CT. ERIC Document Reproduction Service, 2010.*

JUNQUILHO, G.S. *Ação gerencial na Administração Pública: a re/produção de “raízes” brasileiras*. 2000. 334 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Ciências Econômicas, Belo Horizonte - MG, 2000.

JUNQUINHO, G.S. *Teorias da Administração Pública*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2010.

KAMPFF, A. J. C. *Educação a distância: a mediação docente como fator de permanência*. Congresso CLABES VII, Córdoba, Argentina. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1562/2300>. Acesso em: 30/10/2019.

KETTLE, D. **The global public management revolution:** A report on the transformation of governance (Brookings institution, Washington, DC), 2000.

*KENNELLY, L., & MONRAD, M. Approaches to Dropout Prevention: Heeding Early Warning Signs With Appropriate Interventions. National High School Center at the American Institutes for Research, Washington, DC. ERIC Document Reproduction Service, 2007.*

KLERING, L.R; PORSSSE, M.C.S; GUADAGNIN, L.A. *Novos caminhos da Administração Pública brasileira*. *Análise, Porto Alegre*, v. 21, n. 1, p. 4-17, jan. /jun. 2010.

KLIKSBERG, B. (Org.). *El rediseño del Estado: una perspectiva internacional*. México: Fondo de Cultura/INAP, 1994.

KOBIYAMA, A.R. C. E.; SILVA, E.C. R; PERARDT, S. O Mestrado Profissional em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina: um estudo de caso sobre o processo de criação e implantação. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/32856/8.5.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 out. 2019.

LEHR, C. A., JOHNSON, D. R., BREMER, C. D., COSIO, A., & THOMPSON, M. Increasing Rates of School Completion: Moving From Policy and Research to Practice. A Manual for Policymakers, Administrators, and Educators. *The College of Education and Human Development*, University of Minnesota. pp. 1-67. 2004. Retrieved from <http://www.ncset.org/publications/essentialtools/dropout/dropout.pdf>

LIMA, F.S; ZAGO, N. **Desafios Conceituais e Tendências da Evasão no Ensino Superior: A Realidade de uma Universidade Comunitária.** Revista Internacional de Educação Superior. ISSN: 446-9424. Abr. de 2018.

LIVRAMENTO, V. Evasão nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina [dissertação] / Vanessa Livramento; orientador, Pedro Antônio de Melo. - Florianópolis, SC, 2011. 125 p.

LYNN, L. E., Jr., MALINOWSKA, A. How are patterns of public governance changing in the US and the EU? It's complicated. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 20(1), 36-55, 2018.

LOTKOWSKI, V.A; ROBBINS, S.B; NOETH, R.J. The role of academic and non-academic factors in improving college retention, ACT Policy Report, 2004.

MACHADO, J. P., & SOUZA, M. A. G. Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários. *Estudos de Psicologia*, 2016.

MALLMANN, A.A.G. Evasão no curso de graduação em Ciências Econômicas - presencial - da Universidade Federal de Santa Catarina / orientador, Rudimar Antunes da Rocha - Florianópolis, SC, 2013. 153 p. Dissertação (mestrado profissional) – PPGAU, Universidade Federal de Santa Catarina.

MATIAS-PEREIRA, J. **Curso de Administração Pública: foco nas instituições e ações governamentais.** São Paulo: Atlas, 2008.

MATIAS-PEREIRA, J. A governança corporativa aplicada no setor público brasileiro. *Administração Pública e Gestão Social*, 2(1), 109-134, 2010.

MATIAS-PEREIRA, J. Controle de contas e transformação da administração pública. Fundação Demócrito Rocha – Universidade aberta do Nordeste, ISBN 978-85-7529-683-7, 2018.

MARTINS, H. F., MARINI, C. **Governança Pública Contemporânea: uma tentativa de dissecação conceitual.** Revista TCU, (130), 42-53, maio/ago. 2014.

MEIRELLES, H. L. Direito administrativo brasileiro. 29. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

MELLO, S. P. T. de; SANTOS, E. G.; SOARES, A. C.; REZENDE; A. M. C. **A evasão no curso de administração: diagnóstico e possibilidades em uma Universidade pública no sul do Brasil.** Anais...XXIII ENANGRAD. Bento Gonçalves, 2012.

MERCURI, E. e POLYDORO, S. A. J. "O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no Ensino Superior: algumas contribuições". In: MERCURI, E. e POLYDORO, S. A. J. (orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação.** Taubaté, SP: Cabral Ed. e Livraria Universitária, 2004.

MEYER, B.; MEYER, V. "Managerialism" na Gestão Universitária: Uma Análise de Suas Manifestações em uma Instituição Empresarial. **Revista GUAL – Gestão Universitária na América Latina**, v.6, n. 3, p. 01-20, set. 2013.

MEYER, Victor. **A prática da administração universitária: contribuições para a teoria.** Universidade em Debate, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 12-26, jan. / dez 2014.

Ministério da Educação. (1996). **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas.** Brasília.

MOTTA, F; VASCONCELOS, I. Teoria geral da Administração. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

*National Dropout Prevention Center/Network. Effective Strategies, Clemson University, Clemson, SC. Retrieved from <http://dropoutprevention.org/effective-strategies/overview/>.*

*National Dropout Prevention Center for Students with Disabilities. Evidence-Based Dropout-Prevention Programs. Clemson, SC. Retrieved from [http://www.ndpcsd.org/dissemination/model\\_programs.html](http://www.ndpcsd.org/dissemination/model_programs.html).*

NECKEL, R.; KÜCHLER, A. D. C. **UFSC 50 anos: trajetórias e desafios.** Florianópolis: UFSC, 2010.

OKURUT, J. M. Automatic Promotion and Student Dropout: Evidence from Uganda, Using Propensity Score in Difference in Differences Model. Journal of Education and Learning; Published by Canadian Center of Science and Education, Vol. 7, No. 2; Canada, 2018.

OLIVEIRA, C. et al. **Programas de Prevenção para a Ansiedade e Depressão: Avaliação da Percepção dos Estudantes Universitários.** Revista Interações. Lisboa, 2016.

OLIVEIRA, C.H.M; SANTOS, F.R.T; LEITINHO. J.L; FARIAS, L.G.A.T. **Busca dos fatores associados à evasão: um estudo de caso no Campus Universitário da UFSC Crateús.** Revista Internacional de Educação Superior, Campinas SP, 2018.

OLIVEIRA, P.C; NÉA.M; CORREIO, V.O.O. Práticas de Governança Pública Adotadas pela Administração Pública Federal Brasileira Administração Pública e Gestão Social, vol. 11, núm. 2. Universidade Federal de Viçosa, Brasil. 2019.

ORIGE, B.G.J. A Gestão Universitária e a Evasão no curso de Graduação em Engenharia de Aquicultura da Universidade Federal de Santa Catarina/ Jussara Orige Bach Gonçalves; orientador, Gilberto de Oliveira Moritz – Florianópolis, SC, 2016. 107 p.

PAIVA, R. C. V. D.; BARBOSA, F. V.; GONÇALVES, R. G.; COSTA, D. D. M. **Educação Superior Privada: Um Estudo do Desempenho Financeiro em nove Instituições de Ensino Superior.** Revista Gestão & Tecnologia, v. 14, n. 1, p. 66-97, jan. /abr., 2014.

PALMEIRAS, J.B; SGARI, R; SZILAGYI, C.L.S. **Desafios da Gestão Universitária: Competência e Desempenho: uma reflexão crítica na gestão.** CIGU: Argentina, 2015.

PAES-PAULA, A.P. Administração Pública Brasileira entre o Gerencialismo e a Gestão Social. Revista de Administração de Empresas. V. 45, n. 1. Jan/mar, 2005.

PASCARELLA, E. Student-faculty informal contact and college outcomes. Review of Educational Research, v. 50, n. 4, p. 545-595, 1980.

PASSOS, G.O; QUARESMA, A.C.L; DIAS, A.R.S. **Efeitos do REUNI no desempenho das universidades federais: avaliação baseada em indicadores de gestão.** In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, São Luis. Anais [...]. São Luís: UFMA, 2017. p. 1-12.

PEREIRA, J.M. Manual de Gestão Pública Contemporânea. 4ª ed. São Paulo: editora atlas, 2012.

PISA, B. J. **Uma proposta para o desenvolvimento do índice de avaliação da governança pública (IGovP): instrumento de planejamento e desenvolvimento do Estado (Dissertação de Mestrado).** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR., 2014.

PLATT NETO, O.A; DA CRUZ, F; DAHMER PFITSCHER, E. **Utilização de metas de desempenho ligadas à taxa de evasão escolar nas universidades públicas.** Revista de Educação e pesquisa em Contabilidade, v. 2, n. 2, 2008.

POLYDORO, S. A. J., SANTOS, A., MEDEIROS, V. C. & NATARIO, E. G. Percepção de estudantes evadidos sobre sua experiência no ensino superior. In: Joly, M. C., Santos, A. A. A. dos & Sisto, F. F. (orgs.). Questões do cotidiano universitário. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PRESTES, E. M.T.; FIALHO, M. G. D.; PFEIFFER, D. K. A evasão no ensino superior globalizado e suas repercussões na gestão universitária. João Pessoa, 2014.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**, 2ª ed. Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo – RS, 2013.

PROYECTO Alfa Guia Dci-Alfa/2010/94. Proyecto ALFA-III “**Gestión Universitaria Integral del Abandono. Construcción colectiva del concepto de abandono en la educación superior para su medición y análisis**.” Alfa Guia: Coordinadores: Jesús Arriaga (Universidad Politécnica de Madrid) Melbin Velásquez (Universidad de Antioquia) Grupo Análisis, nov. 2013. Disponível em: [http://www.alfaguia.org/wwwalfa/images/resultados/Marco\\_Conceptual\\_sobre\\_elAbandono.pdf](http://www.alfaguia.org/wwwalfa/images/resultados/Marco_Conceptual_sobre_elAbandono.pdf) acesso em: 20/11/19.

RIBEIRO, I. L. **Patrimonialismo e Personalismo: a gênese das práticas de corrupção no Brasil**, XIX Encontro Nacional do CONPEDI, Fortaleza, 2010.

RIBEIRO, M. A. **O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6, 55-70. 2005.

RECKTENVALD, M; MATTEI, L; PEREIRA, V.A. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. Avaliação, Campinas, v. 23, n.2, p. 405-423, 2018.

ROCHA, M.M.R. Avaliação da Evasão Discente em Cursos de Graduação da Área de Engenharia: Estudo de Caso em IES Pública. / Maria Marcela Ramos da Rocha. – 2020. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2020.

SALM, J. F.; MENEGASSO, M. E. Os modelos de administração pública como estratégias complementares para a coprodução do bem público. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 25, p. 97-114, set. /dez. 2009.

SAUNDERS, M; LEWIS, P; THORNHILL, A. Research methods for business students. England: Pearson Education, 5ª ed., 614 p., 2009.

SANTOS, P.V.S. **Adaptação à universidade dos estudantes cotistas e não cotistas: relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, B.S; DAVOGLIO, T.R; LETTNIN, C.C; SPAGNOLO, C; NASCIMENTO, L.M. **Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência**. RBPAE - v. 33, n. 1, p. 073 - 094, jan. /abr. 2017.

SCHLICKMANN, R. **Administração Universitária: desvendando o campo científico no Brasil**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública, RAP — Rio de Janeiro 43(2):347-69. Mar - Abr. 2009.

SILVA, A.M; SANTOS, B.C. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 741-757, nov. 2017.

SILVA FILHO, R.L.L.E; MOTEJUNAS, P.R; HIPÓLITO, O; MELO LOBO, M.B.C. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA, I.J.A; MIRANDA, G.J; LEAL, E.A; PEREIRA, J.M. Estratégias das coordenações dos cursos de Ciências Contábeis para combater a evasão. Revista Universo Contábil, ISSN 1809-3337 Blumenau, V. 14, n.2, p. 61-81, abr./jun., 2018.

SOUZA, I. M. Gestão das Universidades Federais Brasileiras: uma abordagem fundamentada na gestão do conhecimento. Florianópolis, SC, Brasil. 2009.

SPADY, W.G. **Dropouts from higher education**: an interdisciplinary review and synthesis. Interchange, Holanda, v. 1, p. 64-85, 1970.

TAKAHASHI, L.B.R. **Gestão Universitária frente à inovação**: estudo empírico no HU/UFSC. Revista de Administração Hospitalar e Inovação em Saúde, CEPEAD – 2014.

TENÓRIO, F.G. **Tem razão a administração?** 3 Ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2008a.

TENÓRIO, F.G. **Um espectro ronda o terceiro setor, o espectro do mercado**. 3 Ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2008b.

TIMMERS, H. **Government governance**: corporate governance in the public sector, why and how? In: Fee Public Sector Conference, 9, 2000.

TINTO, V. **Dropout from higher education**: a theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, New York, n.45, p. 89-125, 1975.

TINTO, V. **Leaving College**: rethinking the causes of student attrition. Chicago, III.; University of Chicago Press, 1987.

TINTO, V. **Definir la deserción**: una cuestión de perspectivas. Revista de Educación Superior, XVIII v. 71. 1989.

TINTO, V. **Leaving College**: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

*The Community Guide. Task Force Recommends Education Programs to Promote Health Equity. Community Preventive Services Task Force, Centers for Disease Control and Prevention, U.S. Department of Health and Human Services, Atlanta, GA, 2016. Retrieved from <https://www.thecommunityguide.org/content/task-force-recommends-education-programs-promote-health-equity>.*

TORRES, L., & PINA, V. **Reshaping public administration: The Spanish experience compared to the UK.** Public Administration, 82(2), 445-464, 2004.

VASCONCELOS, N.B. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.2, p. 599-616, jul./dez.2010.

UFSC, **estrutura**. Disponível em: < <https://estrutura.ufsc.br/> > Acesso em: 08 de jul. 2020.  
\_\_\_\_\_. **Centro Socioeconômico**. Disponível em <<https://cse.ufsc.br/>> Acesso em: 08 de jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes**. Disponível em < <http://piape.prograd.ufsc.br/> > Acesso em: 17 de mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis**. Disponível em < <https://prae.ufsc.br/a-prae-2/> > Acesso em: 02 de 02. 2021.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades**. Disponível em < <https://saad.ufsc.br> > Acesso em: 01/02/2021.

\_\_\_\_\_. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: < <https://prograd.ufsc.br/> > Acesso em: 31/01/2021.

\_\_\_\_\_. **Diversifica**. Disponível em: <<https://diversifica.ufsc.br/cartilha-chega-de-violencia/permanencia/> > Acesso em: 31/01/2021.

WATANABE, F. Y. et al. **Acesso, permanência e evasão no curso de graduação em engenharia mecânica da UFSCAR**. Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Joinville, 2017. Disponível em: [http://www.abenge.org.br/sis\\_artigos.php](http://www.abenge.org.br/sis_artigos.php). Acesso em: 01 novembro de 2019.

WEBER, M. **Economia y Sociedad: esbozo de una sociologia comprensiva**. México: Fondo de Cultura, 1984.

\_\_\_\_\_. **Economia e Sociedade**. São Paulo: Editora Universidade de Brasília, 2004.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes**, REPAE, São Paulo, v. 4, n. 1, nov. 2017 / abr. 2018. ISSN: 2447-6129.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADORES DOS CURSOS DO CSE.**

**Considere-se para a realização desta pesquisa, que aluno evadido é o aluno que foi transferido para outro curso ou instituição, abandonou o curso, trocou de curso, foi jubilado, desistiu do curso ou outra razão de saída, exceto a diplomação (UFSC, 2019)**

### **PERMANÊNCIA**

1. Há quanto tempo você atua como coordenador deste curso?
2. Como coordenador de curso, que tipo de envolvimento você possui com a permanência discente?
3. Considerando a importância da graduação, com qual frequência e como é abordado o tema permanência no curso?
4. Qual é a sua percepção em relação à permanência no curso?
5. Quais são os fatores que mais influenciam na permanência discente do curso?
6. Quais as situações que propiciam a ocorrência desses fatores?
7. Além das informações mencionadas existem outras que não foram abordadas e são importantes constar nessa pesquisa?

### **EVASÃO**

1. Como coordenador, que tipo de envolvimento você possui com a evasão discente?
2. Considerando a importância da graduação discente, com qual frequência e como é abordado o tema evasão neste curso?
3. Qual sua visão em relação à evasão discente neste curso?
4. Quais as consequências das evasões discentes que ocorrem neste curso para o próprio curso?
5. Quais são os fatores que mais influenciam na evasão discente do curso?
6. Quais as situações que propiciam a ocorrência desses fatores?
7. O curso possui ações de combate à evasão? Quais?
8. Que outras ações poderiam ser desenvolvidas pela coordenação do curso?



9. Qual modalidade de evasão ocorre com mais frequência no curso? (Transferência, abandono, troca de curso, jubilação, desistência)

10. O curso possui procedimentos que permitem perceber previamente discentes com potencial risco de evasão?

10.1. SIM: O que é feito nestes casos?

10.2. NÃO: O que poderia ser feito para detectar previamente? E que ações poderiam ser feitas ao discente após detectar?

11. Além das informações mencionadas existem outras que não foram abordadas e são importantes constar nessa pesquisa?

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: CHEFES DE EXPEDIENTE DOS CURSOS DO CSE.**

**Considere-se para a realização desta pesquisa, que aluno evadido, é o aluno que foi transferido para outro curso ou instituição, abandonou o curso, trocou de curso, foi jubilado, desistiu do curso ou outra razão de saída, exceto a diplomação (UFSC, 2019).**

### **PERMANÊNCIA**

1. Há quanto tempo você atua como chefe de expediente deste curso?
2. Como chefe de expediente, que tipo de envolvimento você possui com a permanência discente?
3. Considerando a importância da graduação, com qual frequência e como é abordado o tema permanência no curso?
4. Qual é a sua percepção em relação à permanência no curso?
5. Quais são os fatores que mais influenciam na permanência discente do curso?
6. Quais as situações que propiciam a ocorrência desses fatores?
7. Além das informações mencionadas existem outras que não foram abordadas e são importantes constar nessa pesquisa?

### **EVASÃO**

1. Como chefe de expediente, que tipo de envolvimento você possui com a evasão discente?
2. Considerando a importância da graduação discente, com qual frequência e como é abordado o tema evasão neste curso?
3. Qual sua visão em relação à evasão discente neste curso?
4. Quais as consequências das evasões discentes que ocorrem neste curso para o próprio curso?
5. Quais são os fatores que mais influenciam para a evasão discente no curso?
6. Quais as situações que propiciam a ocorrência desses fatores?
7. O curso possui ações de combate à evasão? Quais?
8. Que outras ações poderiam ser desenvolvidas pela chefia de expediente do curso?
9. Qual modalidade de evasão ocorre com mais frequência no curso?

10. O curso possui procedimentos que permitem perceber previamente discentes com potencial risco de evasão?

10.1. SIM: O que é feito nestes casos?

10.2. NÃO: O que poderia ser feito para detectar previamente? E que ações poderiam ser feitas ao discente após detectar?

11. Além das informações mencionadas existem outras que não foram abordadas e são importantes constar nessa pesquisa?

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO: DISCENTES MATRICULADOS**

## PERFIL

1 – Gênero \*

- Feminino
- Masculino
- Outro

2 - Qual é o seu curso? \*

- Administração
- Ciências Contábeis
- Ciências Econômicas
- Relações Internacionais
- Serviço Social

3 - Precisou se deslocar para Florianópolis para fazer este curso na graduação? \*

- Sim
- Não

4 - Qual é a sua atual situação de moradia? \*

- Mora com os pais
- Mora com amigos
- Mora sozinho
- Residência própria
- Residência alugada
- Moradia estudantil

5 - Renda bruta no período atual, considerando o rendimento de todas as pessoas que você depende financeiramente. \*

- Até 1 salário mínimo (R\$998,00)
- 1 até 3 salários mínimos (R\$998,00 a R\$2.994,00)
- 3 até 5 salários mínimos (R\$2.994,00 a R\$4.990,00)
- 5 até 8 salários mínimos (R\$4.990,00 a R\$7.984,00)
- Mais de 8 salários mínimos (R\$7.984,00)

6 - Qual é o seu atual estado civil? \*

- Solteiro
- Casado
- União estável
- Separado
- Divorciado
- Viúvo

7 - Você já trancou ou pensa em trancar a matrícula neste curso? \*

Sim

Não

8 - Pretender cursar este mesmo curso até o final? \*

Sim

Não

9 - Numa escala de 0 a 5 quanto você avalia o nível do conhecimento que você tinha a respeito do seu curso antes de realizar a matrícula (considerando 0 para a ausência de conhecimento e 5 para muito conhecimento) \*

0            1            2            3            4            5

#### FATORES RELACIONADOS À PERMANÊNCIA

Numa escala de 0 a 5, qual a influência dos itens abaixo em relação a sua permanência no curso de graduação em que está matriculado? Considerando 0 para nenhuma influência, 5 para muita influência.

10 - Há motivação (na sua percepção) por parte dos professores para o ensino. \*

0            1            2            3            4            5

11 - Há interação do professor com o aluno durante as aulas. \*

0            1            2            3            4            5

12 - Há apoio dos professores para cursar as disciplinas. \*

0            1            2            3            4            5

13 - Didática eficiente de professores. \*

0            1            2            3            4            5

14 - Aspectos adequados das salas de aula (físico, didáticos, recursos audiovisuais). \*

0            1            2            3            4            5

15 - Presença de infraestrutura extraclasse (sala de estudos, sala de informática, biblioteca, etc.) \*

0            1            2            3            4            5

16 - Disciplinas ofertadas em horários adequados para você. \*

0            1            2            3            4            5

17 - O curso está atingindo as expectativas que foram geradas antes da matrícula. \*

0      1      2      3      4      5

18 - Conteúdo das aulas condizentes com o plano de ensino da disciplina. \*

0      1      2      3      4      5

19 - Presença de ações visando promover a integração com os demais alunos do curso ou até mesmo do centro. \*

0      1      2      3      4      5

20 - Presença de articulação entre a teoria e a prática. \*

0      1      2      3      4      5

21 - Oferta adequada de atividades de monitoria, pesquisa, extensão e iniciação científica no curso em horários alternativos às disciplinas \*

0      1      2      3      4      5

22 - Recebe auxílio do programa de Bolsa Permanência para se manter na UFSC. \*

0      1      2      3      4      5

23 - Facilidade em se transportar para a instituição. \*

0      1      2      3      4      5

24 - Facilidade em adquirir os materiais didáticos do curso. \*

0      1      2      3      4      5

25 - Não possui necessidade de trabalhar para se sustentar financeiramente. \*

0      1      2      3      4      5

26 - Há valorização do diploma do curso pelo mercado de trabalho. \*

0      1      2      3      4      5

27 - Certeza que quer atuar na área profissional escolhida. \*

0      1      2      3      4      5

28 - Apoio da empresa onde trabalha (flexibilidade no horário para desenvolvimento das atividades acadêmicas). \*

0      1      2      3      4      5

29 - Facilidade de interação com os colegas do curso e do centro. \*

0      1      2      3      4      5

30 - Aprendizado suficiente em níveis anteriores de ensino (Educação básica). \*

0      1      2      3      4      5

31 - Realização de testes vocacionais e apoio devido para a escolha do curso. \*

0      1      2      3      4      5

### ESTRATÉGIAS QUE AUXILIAM NA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Numa escala de 0 a 5, qual a influência da presença dos itens abaixo em relação a sua permanência no curso de graduação em que está matriculado? Considerando 0 para nenhuma influência, 5 para muita influência.

32 - Apoio pedagógico aos alunos com dificuldades em aprender. \*

0      1      2      3      4      5

33 - Desenvolvimento de ações que visem apoio estudantil extraclasse. \*

0      1      2      3      4      5

34 - Promoção de ações para integração estudantil (oficinas, grupos de estudo, eventos acadêmicos...) \*

0      1      2      3      4      5

35 - Criação ou ampliação de programas de bolsas acadêmicas. \*

0      1      2      3      4      5

36 - Atualização curricular dos cursos visando atender às mudanças sociais contemporâneas. \*

0      1      2      3      4      5

37 - Há alguma outra razão para você permanecer neste curso que não foi abordado em nenhuma questão?

email:

**APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO: DISCENTES EVADIDOS****PERFIL**

1 - Gênero \*

- Feminino
- Masculino
- Outro

2 - Qual era o seu curso? \*

- Administração
- Ciências Contábeis
- Ciências Econômicas
- Relações Internacionais
- Serviço Social

3 - Em que fase (aproximadamente) ocorreu a evasão? \*

4 - Precisou se deslocar para Florianópolis para fazer este curso na graduação? \*

- Sim
- Não

5 - Qual era a sua situação de moradia no período da evasão? \*

- Morava com os pais
- Morava com amigos
- Morava sozinho
- Residência própria
- Residência alugada
- Moradia estudantil

6 - Renda bruta no período da evasão, considerando o rendimento de todas as pessoas que você depende financeiramente. \*

- Até 1 salário mínimo (R\$998,00)
- 1 até 3 salários mínimos (R\$998,00 a R\$2.994,00)
- 3 até 5 salários mínimos (R\$2.994,00 a R\$4.990,00)
- 5 até 8 salários mínimos (R\$4.990,00 a R\$7.984,00)
- Mais de 8 salários mínimos (R\$7.984,00)

7 - Qual era o seu estado civil no período da evasão? \*

- Solteiro
- Casado
- União estável
- Separado



- Divorciado  
 Viúvo

8 - Antes de evadir, você trancou a matrícula no curso? \*

- Sim  
 Não

9 - Está cursando ou pretende cursar este mesmo curso em outra instituição? Pretende retornar para o curso na UFSC? \*

10 - Numa escala de 0 a 5 quanto você avalia o nível do conhecimento que você tinha a respeito do curso que você evadiu antes de realizar a matrícula ( considerando 0 para a ausência de conhecimento e 5 para muito conhecimento) \*

0            1            2            3            4            5

#### FATORES RELACIONADOS À EVASÃO

Numa escala de 0 a 5, qual a influência dos itens abaixo em relação a sua evasão no curso de graduação em que estava matriculado? Considerando 0 para nenhuma influência e 5 para muita influência.

11 - Não há motivação (na sua percepção) por parte dos professores para o ensino. \*

0            1            2            3            4            5

12 - Não há interação do professor com o aluno durante as aulas. \*

0            1            2            3            4            5

13 - Não há apoio dos professores para cursar as disciplinas. \*

0            1            2            3            4            5

14 - Didática ineficiente de professores. \*

0            1            2            3            4            5

15 - Aspectos inadequados das salas de aula (físico, didáticos, recursos audiovisuais). \*

0            1            2            3            4            5

16 - Ausência de infraestrutura extraclasse (espaços para estudo, sala de informática, sala de estudos, biblioteca, etc.) \*

0            1            2            3            4            5

17 - Disciplinas ofertadas em horários inadequados para você. \*

0      1      2      3      4      5

18 - O curso não atingiu as expectativas que foram geradas antes da matrícula. \*

0      1      2      3      4      5

19 - Conteúdo das aulas não condizentes com o plano de ensino da disciplina. \*

0      1      2      3      4      5

20 - Ausência de ações visando promover a integração com os demais alunos do curso ou até mesmo do centro. \*

0      1      2      3      4      5

21 - Falta de articulação entre a teoria e a prática. \*

0      1      2      3      4      5

22 - Pouca oferta de atividades de monitoria, pesquisa, extensão e iniciação científica no curso em horários alternativos às disciplinas. \*

0      1      2      3      4      5

23 - Dificuldades em se transportar para a instituição. \*

0      1      2      3      4      5

24 - Gastos com a aquisição de materiais didáticos. \*

0      1      2      3      4      5

25 - Necessidade de trabalhar para se sustentar financeiramente. \*

0      1      2      3      4      5

26 - Pouca valorização do diploma do curso pelo mercado de trabalho. \*

0      1      2      3      4      5

27 - Interesse em outra área de atuação profissional \*

0      1      2      3      4      5

28 - Falta de apoio da empresa onde trabalha (flexibilidade no horário para desenvolvimento das atividades acadêmicas). \*

0      1      2      3      4      5

29 - Dificuldade em interagir com os colegas do curso e do centro. \*

0      1      2      3      4      5

30 - Aprendizado insuficiente em níveis anteriores de ensino (Educação básica). \*

0      1      2      3      4      5

31 - Ausência de realização de testes vocacionais e apoio devido para a escolha do curso. \*

0      1      2      3      4      5

32 - Problemas relacionados a ansiedade e/ou depressão por causa do curso. \*

0      1      2      3      4      5

#### ESTRATÉGIAS DE COMBATE À EVASÃO ESTUDANTIL

Numa escala de 0 a 5, qual a influência da ausência dos itens abaixo em relação a sua evasão no curso de graduação em que estava matriculado? Considerando 0 para nenhuma influência e 5 para muita influência.

33 - Apoio pedagógico aos alunos com dificuldades em aprender. \*

0      1      2      3      4      5

34 - Desenvolvimento de ações que visem apoio estudantil extraclasse. \*

0      1      2      3      4      5

35 - Promoção de ações para integração estudantil (oficinas, grupos de estudo, eventos acadêmicos...) \*

0      1      2      3      4      5

36 - Criação ou ampliação de programas de bolsas acadêmicas. \*

0      1      2      3      4      5

37 - Atualização curricular dos cursos visando atender às mudanças sociais contemporâneas. \*

0      1      2      3      4      5

38 - Há algum outro motivo relacionado a sua evasão que não foi abordado em nenhuma questão?

Email: