



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

Fernanda Cristina da Silva

**VARIÁVEIS PARA MODELOS PREDITIVOS À EVASÃO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

Florianópolis, SC
2021

Fernanda Cristina da Silva

**VARIÁVEIS PARA MODELOS PREDITIVOS À EVASÃO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Administração.
Orientadora: Professora Andressa Sasaki Vasques Pacheco, Dra.

Florianópolis, SC
2021

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

Silva, Fernanda Cristina da
Variáveis para Modelos Preditivos à Evasão na Educação
Superior / Fernanda Cristina da Silva ; orientadora,
Andressa Sasaki Vasques Pacheco, 2021.
259 p.

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

Inclui referências.

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

VARIÁVEIS PARA MODELOS PREDITIVOS À EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Fernanda Cristina da Silva

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

Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

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

Professora Dilceane Carraro, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Professor Pedro Antônio de Melo, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

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

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de “Doutora em Administração” pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 6 de dezembro de 2021.

Dedico esta tese a todos que vieram antes de mim e que tornaram possível a minha caminhada, em especial, aos meus avós Maria e Marcos (*in memoriam*), Leti (*in memoriam*) e Bento (*in memoriam*) e aos meus pais Salete e Aroldo. Dedico, também, ao meu esposo e amigo Thiago Cabral, fiel e assíduo companheiro nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

Em dezembro de 2011, eu apresentava meu Trabalho de Conclusão de Curso na UFSC para a obtenção do título de Licenciada em Matemática. Hoje, exatos dez anos depois, apresento a esta mesma Universidade minha tese para obtenção do título de Doutora em Administração.

O fato é que a história não começa em 2011, começa em 1988 (antes disso, na verdade, mas vamos começar daí), ano do meu nascimento, ano em que me tornei a filha da Salete e do Aroldo, irmã da Carolina e, dois anos depois, da Suelen. Então, à minha família, eu agradeço pelo amor, pelos ensinamentos, pelos princípios e pelos valores que construímos e continuamos construindo juntos. Antes disso, agradeço aos meus avós paternos Maria e Marcos (*in memoriam*) e aos meus avós maternos Leti (*in memoriam*) e Bento (*in memoriam*) por terem feito o seu melhor para os meus pais e por tê-los guiado para uma vida feliz e digna.

Agradeço aos meus professores do Ensino Básico e às escolas Escola Municipal Anita Garibaldi (Joinville/SC); à Escola E. P. M. Germano de Miranda (Joinville/SC); à Escola Municipal Paul Harris (Joinville/SC) e à Escola Técnica Tupy (Joinville/SC), em todas havia pessoas e locais que participaram dos meus primeiros passos no saber científico e fizeram a diferença na minha vida.

Ao meu esposo e companheiro Thiago pelo seu amor e cumplicidade, por estar ao meu lado desde 2005, por termos vivenciado juntos toda a nossa trajetória no Ensino Superior (sendo colegas de turma no mestrado e no doutorado), por ser essa pessoa incrível, com coração grande e por ter se doado tão inteiramente para contribuir com este trabalho. O que seria de mim sem você? Como você mesmo diz: nunca saberemos.

Agradeço aos meus sogros Antonia e Nelson, que, além de todo amor, ensinaram ao Thiago princípios morais e éticos que o tornaram uma pessoa honesta e justa. Por, junto com o Gefferson, a Patrícia e a Luciana, me acolherem na família de maneira tão amorosa e generosa. Sou grata a todos vocês por tudo! Vocês são parte de mim.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina, minha *alma mater*, por todas as oportunidades desde a graduação até o doutorado. Eu tenho um carinho especial por esta Instituição e espero, como egressa, poder retribuir, em alguma medida, por tudo o que a Comunidade Acadêmica da UFSC fez por mim. Obrigada, UFSC, por tudo e por tanto!

Agradeço aos mestres e amigos da academia que participaram desta jornada, em especial, aos colegas do INPEAU, às coordenações, aos professores e aos servidores técnicos do PPGAdm/UFSC, e aos professores Pedro Melo, Luciane Stalivieri e Maurício Rissi por todo apoio e ensinamentos.

Aos professores Marcos Baptista Lopez Dalmau, Irineu Manoel de Souza, Manolita Correia Lima, Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta e Dilceane Carraro, agradeço por aceitarem integrar as bancas de qualificação e/ou defesa, contribuindo para o aprimoramento deste trabalho.

À professora Andressa Sasaki Vasques Pacheco, pela confiança, dedicação e amizade durante todo o processo de orientação. Obrigada por me guiar e me orientar desde o mestrado. Sinto-me agraciada e grata pela oportunidade de trilhar minha formação acadêmica ao lado de uma professora e pesquisadora tão comprometida, competente e inspiradora.

À Universidad Politécnica de Madrid (- UPM), pela oportunidade de realizar o doutorado sanduíche nesta renomada Instituição, em especial, à Professora Carmen Sánchez Ávila pela acolhida e orientação no período em que realizei minha investigação na UPM e ao Professor Jesús Arriaga, pela disponibilidade e generosidade em compartilhar os achados do Projeto Alfa-Guia.

Agradeço à professora e amiga Richeli Sachetti, por todos os ensinamentos, pela amizade e pela dedicada recepção em Madrid.

À Fundación Carolina, pela oportunidade de ser bolsista desta instituição durante a realização do doutorado sanduíche e ao CNPq, pela confiança e disponibilidade para financiar a realização desta pesquisa.

Agradeço a todos os estudantes evadidos do Ensino Superior que responderam ao questionário sobre evasão estudantil, assim como aos gestores, técnicos e docentes que aceitaram a participação como entrevistados ou com validadores dos resultados alcançados. Agradeço também a todas as pessoas que, generosamente, divulgaram a pesquisa para que ela alcançasse às mais diversas localidades do país.

À Lilian e ao Pedro, que, junto comigo e com o Thiago, integram não somente um grupo de pesquisa, mas um grupo de apoio acadêmico mútuo, coordenado pela professora Andressa.

Às queridas amigas Livia e Simone e aos padrinhos Gabriella e Sérgio, pelo incentivo e pela parceria de sempre. Tê-los ao meu lado é um dos maiores presentes que Florianópolis poderia me dar. Sou muito feliz pelo nosso encontro e pela nossa amizade.

Agradeço aos colegas e pesquisadores Moema, Rozieli e Fábio por toda a parceria na Rede ASA – Rede de Apoio ao Sucesso Acadêmico, e, também, aos colegas e pesquisadores Marcelo, Marcos, Thalia e Salatyel. É uma honra desenvolver ao lado de vocês um trabalho tão nobre e inovador para favorecer a permanência estudantil de estudantes das Universidades Federais.

Às cunhadas, aos cunhados, aos sobrinhos e aos demais familiares e colegas, que acompanharam a minha trajetória, torceram e contribuíram para que tudo fosse possível.

Por fim, agradeço a você que está lendo esta pesquisa pela oportunidade de compartilhar os resultados alcançados, os quais podem, eu espero, fazer diferença na prática da gestão universitária no nosso país e na oportunidade de acesso e permanência à Educação Superior.

A cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons. Atitude idêntica está na lógica de um sistema que, repousando sobre o postulado da igualdade formal de todos os alunos, condição de seu funcionamento, não pode reconhecer outras desigualdades que aquelas provenientes dos dons individuais.

(BOURDIEU; PASSERON, 2018)

RESUMO

O objetivo desta tese é propor um conjunto de variáveis a ser considerado na elaboração de modelos preditivos à evasão no Ensino Superior brasileiro em nível de graduação. Inicialmente, foi necessário estabelecer uma definição do que é evasão estudantil, bem como diferenciar o significado dos termos “causa” e “variável” no âmbito do tema estudado. A presente pesquisa, a partir do referencial para estudos organizacionais denominado Círculo de Matrizes Epistêmicas de De Paula, apresenta o interesse técnico como o principal interesse cognitivo. Desenvolveu-se uma pesquisa descritiva de abordagem mista, com base na triangulação de dados obtidos a partir de uma revisão sistemática da literatura disponível, de 16 entrevistas com profissionais que atuam na Educação Superior e das respostas a 467 questionários autoaplicados com alunos evadidos de cursos de graduação. A pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia da Covid-19, entretanto, os dados coletados dizem respeito, sobremaneira, a contextos fora do período pandêmico. Os dados foram analisados a partir do método de Análise de Conteúdo de Bardin, classificando-se as unidades de registro em categorias, temas e perspectivas, as quais foram associadas às variáveis relacionadas à evasão estudantil, obtidas pela manifestação explícita dos participantes da pesquisa e pela atribuição de significado ao conteúdo analisado. Foram identificadas 90 categorias relacionadas às motivações que levam um estudante de graduação a evadir do seu curso, agrupadas em 35 temas distintos, que, por sua vez, foram organizados nas perspectivas Individual; Sociocultural; Econômica; Acadêmica; e Institucional, sugeridas pelo Projeto Alfa-GUIA. Às categorias, aos temas e às perspectivas, foram associadas 113 variáveis. Identificou-se que um estudante pode evadir do seu curso motivado por uma ou mais causas. Quando são múltiplas, as causas da evasão estudantil podem estar associadas a diferentes temas e perspectivas. Identificou-se, ainda, que o Modelo Longitudinal da Evasão proposto por Vincent Tinto não é suficiente para contemplar as mais variadas situações de um estudante evadido de um curso de graduação no contexto brasileiro. Diante disso, os temas agrupadores das causas da evasão foram organizados em quatro etapas: contexto do aluno; progresso; ingresso; e decurso, a partir das quais se estabeleceu o Fluxo da Evasão Estudantil, o que permitiu identificar em qual momento cada motivador da evasão se dá e quais as variáveis mais importantes de serem acompanhadas. As variáveis carga horária vigente, desempenho acadêmico, frequência, reprovações, reprovações por frequência e reprovações por nota se mostraram as mais importantes, uma vez que estão associadas a todas as perspectivas da evasão e a todas as etapas do Fluxo. O conjunto de variáveis foi submetido à validação e chancelado por três profissionais que atuam no ensino superior e investigam o fenômeno da evasão estudantil. Ao final da pesquisa, concluiu-se que as IES desconhecem todos os potenciais motivos pelos quais seus estudantes evadem. Concluiu-se, ainda, que as IES colhem os frutos da formação deficitária para o magistério superior que elas próprias promovem no processo de formação de mestres e doutores. No que diz respeito ao conjunto de variáveis proposto e sua operacionalização, constatou-se que isso é mais extenso e completo para o contexto brasileiro quando comparado à teoria. Ademais, concluiu-se que a interpretação das variáveis na prática depende de um mergulho qualitativo na realidade do estudante, uma vez que uma mesma variável pode estar associada a mais de uma razão para evadir. Os resultados obtidos nesta tese podem contribuir para que as IES estructurem uma nova forma de realizar a gestão da evasão estudantil, mesmo frente à realidade identificada a respeito da falta de integração dos sistemas, dos processos e dos setores dentro da Instituição. Para pesquisas futuras, sugere-se a operacionalização parcial ou total do conjunto de variáveis, assim como o desenvolvimento de modelos preditivos a partir das variáveis identificadas.

Palavras-chave: Evasão Estudantil. Ensino Superior. Modelos preditivos. Variáveis. Gestão Universitária.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to propose a set of variables to be considered in the elaboration of dropout predictive models in Brazilian Higher Education at the undergraduate level. Initially, it was necessary to establish a definition of what is student dropout, as well as to differentiate the meaning of the terms “cause” and “variable” in the scope of the studied topic. The present research, based on the reference for organizational studies called Circle of Epistemic Matrices developed by De Paula, presents the technical interest as the main cognitive interest. A descriptive research with a mixed approach was developed, based on the triangulation of data obtained from a systematic review of the available literature, from 16 interviews with professionals working in Higher Education and from the responses to 467 self-administered questionnaires with students who dropped out of undergraduate courses. The research was developed during the Covid-19 pandemic, however, the data collected mainly relate to contexts outside the pandemic period. Data were analyzed using Bardin's Content Analysis method, classifying the recording units into categories, themes and perspectives, which were associated with variables related to student dropout, obtained by the explicit manifestation of the research participants and by the attribution of meaning to the analyzed content. Ninety categories were identified related to the motivations that lead an undergraduate student to drop out of their course, grouped into 35 different themes, which, in turn, were organized in the perspectives: Individual; Sociocultural; Economic; Academic; and Institutional, suggested by the Alfa-GUIA Project. 113 variables were associated with the categories, themes and perspectives. It was identified that a student can drop out of their course motivated by one or more causes. When they are multiple, the causes of student dropout may be associated with different themes and perspectives. It was also identified that the Longitudinal Model of Dropout proposed by Vincent Tinto is not enough to contemplate the most varied situations of a student who dropped out of an undergraduate course in the Brazilian context. In view of this, the grouping themes of the causes of dropout were organized into four stages: student context; background; incoming; and timelapse, from which the Student Dropout Flow was established, which made it possible to identify when each dropout motivator occurs and which are the most important variables to be monitored. The variables current workload, academic performance, frequency, failures, failures by frequency and failures by grade proved to be the most important, since they are associated with all perspectives of evasion and all stages of the Flow. The set of variables was submitted to validation and endorsed by three professionals who work in Higher Education and investigate the phenomenon of student dropout. At the end of the research, it is concluded that HEIs are unaware of all the potential reasons why their students drop out. It was also concluded that the HEIs reap the fruits of the deficient training of professors to Higher Education that they themselves promote in the process of training masters and doctors. With regard to the proposed set of variables and their operationalization, it was found that this is more extensive and complete for the Brazilian context when compared to the theory. Furthermore, it was concluded that the interpretation of variables in practice depends on a qualitative immersion in the student's reality, since the same variable can be associated with more than one reason for dropping out. The results obtained in this thesis can help HEIs to structure a new way of managing student dropout, even in the face of the identified reality regarding the lack of integration of systems, processes and sectors within the Institution. For future research, partial or total operationalization of the set of variables is suggested, as well as the development of predictive models based on the identified variables.

Keywords: Student Dropout. Higher education. Predictive models. Variables. University Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Interpretação das dimensões da evasão.....	34
Figura 2 – Modelo Longitudinal de Evasão	39
Figura 3 – Macrovisão das causas que levam à evasão nas IES brasileiras	56
Figura 4 – Círculo das matrizes epistêmicas, abordagens sociológicas, teorias e metodologias	65
Figura 5 – Perfil pessoal dos respondentes do questionário.....	90
Figura 6 – Perfil acadêmico dos respondentes do questionário.....	91
Figura 7 – Frequências relativas das duas perspectivas da evasão mais citadas por estudantes evadidos, por região geográfica do Brasil	144
Figura 8 – Fluxo da Evasão Estudantil.....	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior no Brasil de 2000 a 2016	40
Gráfico 2 – Evolução do número de Cursos de Graduação no Brasil de 2009 a 2016.....	41
Gráfico 3 – Evolução do Número de Ingressantes no Ensino Superior no Brasil entre os anos de 2003 e 2016.....	43
Gráfico 4 – Evolução do Número de Matrículas no Ensino Superior no Brasil entre os anos de 2003 e 2016	43
Gráfico 5 – Evolução do Número de Concluintes no Ensino Superior no Brasil entre os anos de 2003 e 2016	44
Gráfico 6 – Evolução do Número de Ingressantes, Matrículas e Concluintes no Ensino Superior no Brasil entre os anos de 2003 e 2016	44
Gráfico 7 – Evasão média anual no Ensino Superior brasileiro entre nos anos de 2003 a 2015	49
Gráfico 8 – Frequência relativa das unidades de registro por perspectiva da evasão estudantil	140
Gráfico 9 – Frequência relativa das unidades de registro por perspectiva da evasão estudantil e por fonte de dado	141
Gráfico 10 – Frequência absoluta de estudantes evadidos de acordo com a quantidade de causas que os levaram a evadir	141
Gráfico 11 – Frequência absoluta de estudantes evadidos de acordo com a quantidade de perspectivas relacionadas às causas que os levaram a evadir.....	142
Gráfico 12 – Frequência relativa das unidades de registro por perspectiva da evasão e categoria administrativa da IES	143
Gráfico 13 – Frequência relativa das variáveis associadas às etapas do Fluxo da Evasão Estudantil, por categoria administrativa da IES da qual o estudante evadiu.....	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições de evasão	29
Quadro 2 – Questões e indicadores-resposta para a estimativa de matrículas esperadas.....	46
Quadro 3 – Questões e indicadores-resposta para a estimativa do índice de evasão	47
Quadro 4 – Causas da evasão em IES públicas e privadas.....	51
Quadro 5 – Indicadores que mais contribuem com a evasão estudantil, de acordo com a dimensão e o componente.....	55
Quadro 6 – Síntese das causas da evasão estudantil.....	57
Quadro 7 – Matriz de operacionalização de variáveis.....	60
Quadro 8 – Descritores da revisão sistemática sobre causas da evasão estudantil.....	70
Quadro 9 – Síntese do <i>corpus</i> da pesquisa	77
Quadro 10 – Síntese do caminho metodológico da pesquisa	83
Quadro 11 – Portfólio de pesquisas analisadas na revisão sistemática (objetivo específico “a”)	85
Quadro 12 – Informações pessoais e acadêmicas dos entrevistados	91
Quadro 13 – Exemplo do processo de classificação de unidades de registro e associação a variáveis.....	150
Quadro 14 – Variáveis relacionadas à evasão estudantil – Contexto do Estudante	155
Quadro 15 – Variáveis relacionadas à evasão estudantil – Progresso	161
Quadro 16 – Variáveis relacionadas à evasão estudantil – Ingresso	164
Quadro 17 – Variáveis relacionadas à evasão estudantil – Decurso	173
Quadro 18 – Variáveis mais frequentes obtidas a partir dos questionários dos estudantes evadidos.....	179
Quadro 19 – Variáveis para modelos preditivos à evasão estudantil e suas relações com as etapas do Fluxo de Evasão Estudantil e das perspectivas da evasão.....	185

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de Cursos de Graduação no Brasil, por modalidade de ensino, de 2009 a 2016.....	41
Tabela 2 – Número de Cursos de Graduação no Brasil em 2016 segundo a Área Geral do Conhecimento (OCDE)	42
Tabela 3 – Matrículas prováveis para o ano seguinte a partir dos anos-referência analisados	47
Tabela 4 – Evasão no Ensino Superior brasileiro nos anos de 2003 a 2015	48
Tabela 5 – Distribuição de frequência dos respondentes ao questionário de acordo com a categoria administrativa da IES, o grau acadêmico do curso e a modalidade de ensino	89
Tabela 6 – Frequência de temas e categorias da Perspectiva Sociocultural por fonte de dado	97
Tabela 7 – Frequência absoluta de estudantes evadidos que citaram causas da evasão na Perspectiva Sociocultural e em, pelo menos, uma outra perspectiva, por perspectiva da evasão	99
Tabela 8 – Frequência de temas e categorias da Perspectiva Individual por fonte de dado...	106
Tabela 9 – Frequência absoluta de estudantes evadidos que citaram causas da evasão na Perspectiva Individual e em, pelo menos, uma outra perspectiva, por perspectiva da evasão	108
Tabela 10 – Frequência de temas e categorias da Perspectiva Econômica por fonte de dado	115
Tabela 11 – Frequência absoluta de estudantes evadidos que citaram causas da evasão na Perspectiva Econômica e em, pelo menos, uma outra perspectiva, por perspectiva da evasão	116
Tabela 12 – Frequência de temas e categorias da Perspectiva Acadêmica por fonte de dado	123
Tabela 13 – Frequência absoluta de estudantes evadidos que citaram causas da evasão na Perspectiva Acadêmica e em, pelo menos, uma outra perspectiva, por perspectiva da evasão	125
Tabela 14 – Frequência de temas e categorias da Perspectiva Institucional, por fonte de dados	137
Tabela 15 – Frequência absoluta de estudantes evadidos que citaram causas da evasão na Perspectiva Institucional e em, pelo menos, uma outra perspectiva, por perspectiva da evasão	139
Tabela 16 – Frequência absoluta de variáveis por tema do Contexto do Estudante	152
Tabela 17 – Frequência absoluta de variáveis por tema da etapa Progresso	159
Tabela 18 – Frequência absoluta de variáveis por tema da etapa Ingresso	163
Tabela 19 – Frequência absoluta de variáveis por tema da etapa Decurso	168

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 OBJETIVOS	20
1.1.1 Objetivo Geral.....	20
1.1.2 Objetivos Específicos	20
1.2 JUSTIFICATIVA	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 EVASÃO ESTUDANTIL	27
2.1.1 Definição	28
2.1.2 Caracterização em Relação ao Tempo e às Dimensões	31
2.1.3 Métodos de Apuração.....	34
2.2 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	38
2.2.1 Estatísticas do Ensino Superior no Brasil	40
2.2.2 Causas da Evasão Estudantil.....	50
2.3 MODELOS PREDITIVOS À EVASÃO.....	62
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	65
3.1 COLETA DOS DADOS.....	69
3.2 ANÁLISE DOS DADOS	78
3.3 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA	83
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	85
4.1 APRESENTAÇÃO DO PORTFÓLIO DA PESQUISA	85
4.2 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	88
4.3 O CONTEXTO DA EVASÃO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	93
4.3.1 Perspectiva Sociocultural.....	94
4.3.2 Perspectiva Individual.....	99
4.3.3 Perspectiva Econômica.....	109
4.3.4 Perspectiva Acadêmica.....	116
4.3.5 Perspectiva Institucional	126
4.3.6 Síntese Quantitativa das Perspectivas da Evasão	140
4.4 DO CONTEXTO AOS DADOS: VARIÁVEIS RELACIONADAS À EVASÃO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	144
4.4.1 Variáveis Associadas à Evasão – Contexto do Estudante	151

4.4.2 Variáveis Associadas à Evasão – Progresso.....	159
4.4.3 Variáveis Associadas à Evasão – Ingresso.....	162
4.4.4 Variáveis Associadas à Evasão – Decurso	165
4.4.5 Variáveis Associadas à Evasão – Uma Visão Geral.....	177
4.5 CONJUNTO DE VARIÁVEIS E SUA OPERACIONALIZAÇÃO.....	181
4.5.1 Termos e Definições	181
4.5.2 Perspectivas e Fluxo da Evasão Estudantil	182
4.5.3 Variáveis e Operacionalização.....	183
4.6 VALIDAÇÃO DO CONJUNTO DE VARIÁVEIS	213
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
REFERÊNCIAS	228
ANEXO A – Matriz de Operacionalização de Variáveis – Projeto Alfa-GUIA	236
APÊNDICE A – Questionário para Alunos Evadidos	248
APÊNDICE B – Roteiro das Entrevistas com Profissionais do Ensino Superior.....	253
APÊNDICE C – Perspectivas, Temas e Categorias da Evasão Estudantil	254
APÊNDICE D – Formulário de Avaliação Utilizado no Processo de Validação do Conjunto de Variáveis.....	257

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Superior no Brasil vem crescendo tanto em relação ao número de IES quanto no que diz respeito ao quantitativo de estudantes matriculados. Conforme apontam Silva, Cabral e Pacheco (2020), considerando que, desde o ano de 2007, há uma soma anual de mais de 5 milhões de estudantes matriculados, dever-se-ia estimar um quantitativo de alunos concluintes próximo ao número de matrículas. Entretanto, a partir de dados do Censo da Educação Superior, os autores apontam que o maior número de titulações em cursos de graduação em um mesmo ano foi de, aproximadamente, 1,2 milhão. Essa diferença decorre, em parte, do prolongamento do tempo de formação (também denominada de retenção). A outra parte decorre do fenômeno da evasão estudantil, entendida nesta tese como o fenômeno no qual um aluno assume um *status* final de matrícula diferente de concluinte ou *status* equivalente.

Mesmo que, em alguma medida, a evasão estudantil possa ser vista como algo positivo para o estudante, já que essa decisão pode estar relacionada ao alcance de algum objetivo de maior interesse para o aluno evadido (TINTO, 1989), há de se considerar que, geralmente, a evasão está associada à perda de oportunidades para a realização do Ensino Superior, ao passo que gera ociosidade de recursos das mais distintas naturezas para a Instituição (CISLAGHI, 2008; PAREDES, 1994; SANTOS, 1999; SILVA FILHO *et al.*, 2007; TINTO, 1989).

Pressão familiar sobre a escolha do curso superior; obrigações familiares e sociais; falta de interesse, motivação e/ou compromisso do indivíduo para realizar um curso de graduação; impossibilidade ou dificuldade de estudar e de trabalhar ao mesmo tempo; discriminação; lacunas na formação básica; e metodologias de ensino inadequadas são alguns exemplos dos inúmeros e mais variados motivos que levam um estudante a evadir de um curso de graduação (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997; BIAZUS, 2004; CISLAGHI, 2008; FREIXA NIELLA; LLANES ORDONEZ; VENCESLAO PUEYO, 2018; GOMES, 1998; NORONHA; CARVALHO; SANTOS, 2001; PAREDES, 1994; TINTO, 1989).

De acordo com o Projeto Alfa-GUIA, as causas da evasão estudantil podem ser agrupadas em cinco diferentes perspectivas, considerando a relação da causa com diferentes esferas da vida do estudante e da IES: sociocultural; individual; econômica; acadêmica; e institucional (ALFA-GUIA, 2013).

A irreversibilidade do fenômeno da evasão estudantil incorre na necessidade de se agir de maneira antecipada a ele, o que tem levado pesquisadores a desenvolverem modelos preditivos à evasão. De acordo com Rovaris Neto (2002), modelos preditivos à evasão podem contribuir com a redução da evasão estudantil, já que indicam a probabilidade de evasão

individual de cada estudante, podendo essa informação apoiar na tomada de decisão e na definição de políticas voltadas para a permanência.

Estudos que apresentam o desenvolvimento de modelos preditivos frequentemente utilizam como insumo dados advindos de sistemas institucionais, bases de dados públicas e, em casos pontuais, de questionários aplicados com estudantes evadidos e em curso no contexto pesquisado. Esse fato sugere uma limitação, no sentido de que modelos preditivos à evasão estudantil são desenvolvidos, sobremaneira, de forma restrita aos dados disponíveis, em vez de recorrerem a dados que contemplem a pluralidade de aspectos relacionados ao fenômeno.

Essa limitação decorre, em parte, do próprio processo de identificação de quais variáveis podem ser consideradas em um modelo preditivo à evasão. A partir de um estudo teórico, o Projeto Alfa-GUIA elencou algumas variáveis que podem prever a evasão e a permanência de estudantes em seus cursos de graduação, considerando o contexto da América Latina, do Caribe e de países da Europa (ALFA-GUIA, 2014). Entretanto, o campo carece de pesquisas que façam uma relação entre as causas da evasão e as referidas variáveis a partir de um estudo teórico e empírico, sobretudo no que diz respeito às particularidades da Educação Superior brasileira.

Ademais, o processo de obtenção de dados também se apresenta como um desafio no que se refere à disponibilidade de bases de dados que mantenham as informações de maneira organizada, padronizada, atualizada, confiável e acessível. Não é incomum encontrar instituições que alteram os dados coletados e a forma de armazenamento deles, assim como casos em que as informações estão dispersas em diferentes sistemas, setores e instituições (AMARAL, 2016; FONSECA, 2018; SILVA; CABRAL; PACHECO, 2020).

Diante do exposto, levantou-se o seguinte problema de pesquisa: **quais são as variáveis a serem consideradas na elaboração de modelos preditivos à evasão na Educação Superior brasileira em nível de graduação?**

Faz sentido registrar que o uso do termo “variáveis” na pergunta de pesquisa decorre do fato de estas serem utilizadas em procedimentos estatísticos, não cabendo outras terminologias como causas, motivos ou fatores, por exemplo. Tal escolha é apresentada de maneira detalhada na fundamentação teórica deste trabalho.

Ainda, pondera-se que o uso da expressão “modelos preditivos” no plural se dá em função da possibilidade de criação de diferentes modelos preditivos à evasão, para IES ou cursos distintos, por exemplo. Dessa forma, entende-se que tais variáveis podem ser consideradas nos mais diferentes modelos preditivos, não sendo exclusivas a um único modelo.

Para responder à questão do problema, foram elencados os objetivos geral e específicos da pesquisa, os quais serão apresentados no próximo tópico.

1.1 OBJETIVOS

A seguir serão apresentados os objetivos geral e específico desta pesquisa.

1.1.1 Objetivo Geral

Para responder à pergunta de pesquisa, este estudo possui como objetivo geral **propor um conjunto de variáveis a ser considerado na elaboração de modelos preditivos à evasão na Educação Superior brasileira em nível de graduação.**

1.1.2 Objetivos Específicos

Para o alcance do objetivo geral proposto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar variáveis relacionadas à evasão estudantil na Educação Superior brasileira.
- b) Analisar as variáveis relacionadas à evasão estudantil.
- c) Definir formas de operacionalizar variáveis a serem consideradas na elaboração de modelos preditivos à evasão na Educação Superior brasileira em nível de graduação.
- d) Validar o conjunto de variáveis proposto.

1.2 JUSTIFICATIVA

Lakatos e Marconi (2007) defendem que um estudo científico pode ser considerado apropriado quando atender aos aspectos de oportunidade, novidade, relevância, viabilidade e exequibilidade, critérios que serão utilizados para justificar a presente pesquisa.

A Educação Superior no Brasil tem como uma de suas finalidades “[...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira [...]”, conforme prevê o artigo 43º da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, por compreender a necessidade de um debate amplo acerca das funções e do papel exercido pela Educação Superior no Brasil, bem como o de suas instituições

no que tange à capacidade de atender a demandas de conhecimento e de formação, de apoiar a construção da sustentabilidade social e econômica e de promover a soberania nacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a colaboração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Conferência Nacional de Educação (CONAE), reuniu um grupo de especialistas, “[...] para um esforço coletivo e plural de reflexão sobre temas fundamentais para a ES no Brasil” (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012, p. 12). Entre os nove desafios elencados pelos especialistas para o período 2011-2020, destaca-se a necessidade da democratização do acesso, da permanência e do sucesso dos estudantes.

A respeito do referido desafio, o grupo de especialistas ressaltou que tanto a ociosidade dos recursos destinados à Educação Superior quanto o fenômeno da evasão têm sido pouco estudados, ao contrário do que acontece na educação básica (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012).

Além da pouca compreensão a respeito do fenômeno da evasão estudantil na Educação Superior, os pesquisadores destacam um desafio a ser superado na prática: a persistência dos estudantes para concluírem seus cursos. Nesse sentido, eles ponderam que

[...] se nos anos recentes o problema do acesso à educação superior foi praticamente superado do ponto de vista da oferta de vagas, por outro lado ainda persiste o problema da permanência, ou seja, a dificuldade de os estudantes permanecerem estudando, tanto em instituições públicas quanto privadas. (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012, p. 21)

Alinhado ao trabalho desenvolvido pelo CNE, a Educação Superior é contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei que determina as diretrizes, as metas e as estratégias para a política educacional do país. O atual PNE determina 20 metas a serem alcançadas no período entre 2014 e 2024, das quais uma diz respeito às questões de acesso ao Ensino Superior (BRASIL, 2014).

A referida meta é a Meta 12, que visa a

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014)

A Meta 12 do PNE, além de contar com estratégias para otimizar a capacidade instalada da estrutura física e dos recursos humanos (estratégia 12.1); e de estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo (estratégia 12.17) das IES públicas, buscará, de acordo com a estratégia 12.3, “[...] elevar gradualmente a taxa de

conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento) [...]” (BRASIL, 2014).

Ora, se nos últimos anos a taxa de evasão no Ensino Superior brasileiro tem alcançado recordes quando se analisa a perda de matrículas de um ano para o outro por outro motivo que não a conclusão, acumulando entre os anos de 2003 e 2016 uma evasão total de aproximadamente 41,7% (detalhes no tópico 2.2.1), é evidente que os desafios da permanência colocados pelo CNE com o horizonte até 2020 não foram superados.

A preocupação com a evasão na Educação Superior não é exclusividade do Brasil. A atenção a essa problemática toma proporções internacionais, inclusive com projetos em parceria entre diferentes países. Uma iniciativa é o Projeto Alfa-GUIA, coordenado pela Universidad Politécnica de Madrid e ao qual integraram 14 universidades da América Latina, localizadas na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Uruguai e Venezuela. O projeto tem como principal objetivo “[...] estabelecer e gerenciar uma rede de IES com o intuito de investigar o abandono estudantil de forma profunda e abrangente, buscando difundir medidas eficazes para incrementar a permanência na educação superior”. Além disso, tem como propósito gerar conhecimento, essa iniciativa possibilita o compartilhamento de “[...] boas práticas voltadas à melhoria da eficiência e qualidade do sistema educativo, sobretudo nos países Latino Americanos” (PUCRS, [201-]).

Nesse sentido, observa-se que a presente proposta de **pesquisa é oportuna**, uma vez que, além de atender a interesses nacionais e internacionais de IES públicas e privadas de diferentes organizações acadêmicas no que diz respeito a uma melhor compreensão do fenômeno da evasão estudantil, fornece informações básicas para a gestão da permanência dos estudantes a partir de modelos preditivos, o que possibilita ações de prevenção e consequente contribuição com melhores índices de conclusão na Educação Superior do país.

Em relação ao critério da **novidade**, a partir de estudos recentes realizados (estado da arte e revisão sistemática), tal aspecto pode ser observado no presente trabalho tanto na esfera nacional quanto na internacional, uma vez que traz um novo enfoque à problemática da evasão no Ensino Superior, tanto em relação ao objeto de estudo (variáveis a serem consideradas em modelos preditivos) quanto ao método, que extrapola pesquisas puramente bibliográficas e amplia o horizonte para além de realidades específicas.

Santos Junior e Real (2017) realizaram um levantamento de estudos e pesquisas sobre evasão na educação superior, a partir da década de 1990 no país, baseando-se na modalidade de pesquisa estado da arte. Como resultado, observaram que, até o ano de 2015, trataram da temática sete teses, 34 dissertações e 31 artigos científicos.

Os autores observaram que parte significativa dos estudos selecionados está relacionada às causas da evasão em um curso ou instituição específicos, correspondendo a mais da metade dos trabalhos localizados. Nesse sentido, concluíram também a existência de limitações nos resultados produzidos por essas pesquisas, uma vez que geraram dados com baixo potencial de generalização (SANTOS JUNIOR; REAL, 2017). Nas palavras dos autores:

A partir do levantamento realizado, constata-se que há uma complexidade intrínseca em relação ao fenômeno da evasão, uma vez que, embora se perceba certa variedade de tratamentos dados ao processo, ainda há muito que se discutir, considerando a dinâmica de crescimento da educação superior no Brasil e os meandros que a envolvem, os quais têm possibilitado ampliações nas vertentes de pesquisa. (SANTOS JUNIOR; REAL, 2017, p. 9)

Já na revisão sistemática realizada por Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018) em artigos científicos sobre evasão estudantil, foi possível perceber que parte significativa das pesquisas se concentra na caracterização dos alunos evadidos. Por outro lado, poucos estudos analisam os resultados das estratégias voltadas para a redução da evasão. Ainda são percebidas divergências na definição e nas formas de medição da evasão estudantil, levando os autores à conclusão da necessidade de estabelecimento de parâmetros comuns, voltados para um conceito e uma forma de medição únicos (MUNIZAGA; CIFUENTES; BELTRÁN, 2018).

No que diz respeito às causas relacionadas ao fenômeno da evasão, os autores identificaram que aspectos associados às características pessoais do aluno, suas aspirações e expectativas, bem como os relacionados à motivação, vocação e hábitos de estudo predominam quando comparados às demais categorias, representando 43,2% das 111 causas identificadas. Dessa forma, eles concluíram que se faz necessário melhorar a forma de mensurar as causas da evasão e adaptar os instrumentos de coleta das informações. Por fim, para os autores, a compreensão atual do fenômeno nos países da América Latina e Caribe segue as tendências internacionais representadas por organizações como a OCDE, a Unesco e o Banco Mundial (MUNIZAGA; CIFUENTES; BELTRÁN, 2018).

Os resultados dos estudos citados apontam não só a novidade, mas também a **relevância** do presente estudo, uma vez que ele possui capacidade de generalização dos resultados (ponto de crítica em relação aos estudos realizados até o presente momento) e busca resultados que melhorem e padronizem a forma de operacionalizar as variáveis relacionadas à evasão, agregando, assim, novos conhecimentos em relação ao tema para o campo científico.

Além do que já foi referido, destaca-se que o presente trabalho é uma continuação de um estudo cuja primeira etapa foi concluída e apresentada na dissertação de mestrado da autora. Na ocasião, o objetivo foi “proponer modelos estatísticos preditivos para a gestão da evasão dos

curso de graduação ofertados a distância pela UFSC”, fazendo uso da análise de Regressão Logística Binária para o alcance do resultado. Nesse caso, construiu-se um modelo preditivo para cada curso, tais modelos indicaram o efeito de variáveis independentes no fenômeno da evasão nos cursos estudados, bem como possibilitaram inferir a evasão ou a permanência dos alunos ativos na época do estudo (SILVA, 2017).

Ao final da pesquisa, concluiu-se que diferentes cursos possuem diversos aspectos que impactam na evasão estudantil. Além disso, mesmo quando se trata de um mesmo aspecto, este pode gerar um efeito diferente no fenômeno da evasão quando analisado em contextos diferentes (SILVA, 2017).

Além dos resultados supracitados, Silva (2017) inferiu, a partir dos modelos preditivos desenvolvidos, quais dos 489 alunos ativos na época da pesquisa evadiriam de seus cursos. A predição de evasão à época foi a seguinte: 58% dos alunos ativos no curso de graduação em Administração; 43% dos alunos ativos no curso de graduação em Administração Pública; 30% dos alunos ativos no curso de graduação em Letras Espanhol; e 100% dos alunos ativos no curso de graduação em Matemática.

Em junho de 2019, com a finalidade de apurar a acurácia do modelo preditivo desenvolvido, foram analisadas as situações atualizadas dos 489 alunos ativos na época da pesquisa. Destes, 157 ainda estavam em curso, não apresentando um *status* final de matrícula. Assim, apurou-se a acurácia parcialmente, considerando os 332 alunos que já chegaram a um *status* final (SILVA; CABRAL; PACHECO, 2020).

No que diz respeito aos alunos evadidos, nove a cada 10 evasões puderam ser previstas na pesquisa. Mais precisamente, 91,1% das evasões que ocorreram puderam ser preditas pelos modelos estatísticos desenvolvidos (SILVA; CABRAL; PACHECO, 2020).

Ao ponderar o total de predições, considerando evasão ou permanência dos alunos, 272 se concretizaram conforme previsto. Ou seja, a aplicação dos modelos preditivos possibilitou identificar antecipadamente o *status* final de 81,93% dos alunos em questão.

Esse resultado demonstra a validade do modelo estatístico desenvolvido e, conseqüentemente, indica que o uso de tais modelos pode ser uma alternativa para que dirigentes universitários prevejam o fenômeno da evasão.

Diante disso, esta pesquisa foi submetida à Chamada Universal MCTIC/CNPq n. 28/2018 como parte integrante da pesquisa intitulada “Da predição à ação: *framework* para a gestão da evasão no Ensino Superior”, coordenada pela professora Dra. Andressa Sasaki Vasques Pacheco, do Departamento de Ciências da Administração da UFSC. Entre os critérios

utilizados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para a avaliação dos projetos submetidos, foram contemplados os seguintes aspectos:

- a) Excelência da proposta quanto aos aspectos científicos, tecnológicos e de inovação, dos pontos de vista da qualidade e originalidade do projeto, do avanço esperado em relação ao estado da arte e da efetividade da metodologia proposta.
- b) Potencial de impacto dos resultados do ponto de vista técnico-científico, de inovação, difusão, socioeconômico e ambiental.

Após procedimentos de avaliação, o julgamento final do CNPq em relação à pesquisa submetida indicou sua contemplação para recebimento de recursos financeiros para a consecução do estudo.

Da mesma forma, esta pesquisa foi financiada pela Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) – Fundación Carolina, por meio de bolsa estudantil para a realização de doutorado sanduíche na Universidade Politécnica de Madrid (UPM), Espanha, instituição gestora do Projeto Alfa-GUIA.

Para propor um conjunto de variáveis a ser considerado em modelos preditivos à evasão, recorreu-se a resultados de pesquisas já existentes, bem como a informações obtidas por meio de questionários aplicados com alunos evadidos de cursos brasileiros de graduação e entrevistas com profissionais que atuam no Ensino Superior.

Os resultados de pesquisas existentes foram apurados por meio de acesso aos periódicos a partir das credenciais da UFSC (sem custo); os questionários com alunos evadidos foram aplicados por meio *on-line*, o que garantiu amplo e fácil acesso aos respondentes (baixo custo); já as entrevistas com os profissionais foram realizadas a partir de convites direcionados. Em função do interesse das IES brasileiras na temática da pesquisa, obteve-se disponibilidade suficiente de profissionais participantes. Nesse sentido, esta pesquisa apresentou-se como **viável**, já que o problema levantado foi eficazmente respondido, com poucos recursos investidos e dentro do prazo estabelecido.

Por fim, destaca-se a **exequibilidade** do presente estudo. Os procedimentos metodológicos para o alcance dos resultados foram definidos de forma a garantir o alcance de conclusões consistentes e válidas. Sua exequibilidade se confirma também a partir da aprovação do estudo pelo CNPq, o qual somente selecionou para o financiamento aqueles projetos que apresentaram efetividade da metodologia proposta. Os procedimentos metodológicos poderão ser consultados em detalhes em tópico específico deste trabalho.

Diante do exposto, entende-se que a presente pesquisa atendeu aos critérios de oportunidade, novidade, relevância, viabilidade e exequibilidade.

Além disso, esta tese apresenta potencial de contribuição para com a Gestão Universitária no Brasil, em especial ao que tange à gestão da permanência e evasão dos estudantes, uma vez que a gestão das IES brasileiras é tema de discussão permanente, especialmente a partir de sua expansão e interiorização no Brasil. Pelo fato de as Instituições de Ensino Superior se encontrarem em ambientes de constantes mudanças, pesquisas que fortalecem a busca por alternativas de gestão, fundamentadas em ações estratégicas e de avaliação permanente, contribuem sobremaneira com esta linha de pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo será apresentado o referencial teórico que dá sustentação científica para o que fora desenvolvido neste trabalho. De modo a considerar todos os assuntos relevantes para o desenvolvimento desta tese, o capítulo está organizado nos seguintes temas: evasão estudantil, evasão no Ensino Superior e modelos preditivos à evasão, cada qual com subdivisões.

2.1 EVASÃO ESTUDANTIL

Ao ingressar em um curso de graduação, de extensão, de educação corporativa, de formação inicial e continuada, ou qualquer outra natureza de formação, o aluno pode seguir diferentes trajetórias, mesmo começando de um mesmo ponto de partida: a matrícula.

O caminho planejado e talvez entendido como uma experiência de sucesso diz respeito à trajetória que segue exatamente o currículo do curso, respeitando a ordenação de conteúdos, no tempo proposto (sem adiantamentos ou atrasos) e com desempenho suficiente para aprovação nas etapas intermediárias, até chegar à conclusão.

Assim, pode-se entender que “[...] o sistema escolar ideal, totalmente eficiente, seria aquele no qual os alunos matriculados saíssem diplomados nos prazos normais, significando um rendimento de 100% [...]” (POIGNANT, 1976, p. 8), realidade que não se concretiza para a maior parte dos estudantes.

A possibilidade de trancamento e as possíveis reprovações em etapas intermediárias da formação são características que geram um descompasso naquilo que se entende como ideal, fazendo com que o aluno, em alguma medida, permaneça no processo formativo por mais tempo, seja com a realização de maiores cargas horárias na busca por aprovação e integralização curricular, seja por adiar a finalização do curso. Ainda assim, em ambos os casos, trata-se de estudantes que, mesmo não seguindo o planejamento inicial, chegam ao objetivo da conclusão.

No entanto, nesse cenário, outra trajetória possível diz respeito àqueles estudantes que, por diferentes motivos, não chegam até o final do processo formativo. Desistência, abandono, troca de curso, entre outros, podem ser os *status* finais das matrículas, considerados por alguns pesquisadores e instituições como evasão estudantil, fenômeno que ocupa o interesse central desta pesquisa.

É importante considerar que a visão de um sistema escolar ideal estar atrelado à não conclusão traz consigo um olhar institucional, uma vez que, conforme destacado por Tinto

(1989), na Perspectiva Individual do estudante, optar pelo abandono do curso pode ser algo positivo, caso essa escolha esteja associada ao alcance de alguma meta ou de algo de interesse.

Independentemente da perspectiva, faz-se necessário definir o que é evasão e conhecer as formas que esse fenômeno pode ser caracterizado e apurado quantitativamente. Essas questões serão discutidas e respondidas nos próximos tópicos.

2.1.1 Definição

Apesar da temática evasão estudantil ser tratada desde meados de 1960 em outros países, no Brasil ganhou força somente a partir da década de 1990, com o panorama da expansão da Educação Superior no país (SANTOS JUNIOR; REAL, 2017). Desde então, diferentes pesquisas foram realizadas com esse enfoque, entre artigos científicos, teses e dissertações, conforme aponta o estado da arte elaborado por Santos Junior e Real (2017), no qual foram consideradas pesquisas publicadas a partir de 1990.

Um marco importante no cenário nacional ocorreu no ano de 1995, quando o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) designou uma comissão para estudar a evasão no Ensino Superior brasileiro. A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão tinha como um dos objetivos “[...] aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas” (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997, p. 13).

Anteriormente a esse período, pesquisadores estrangeiros já atuavam em pesquisas científicas para definir conceitualmente o fenômeno da evasão e elaborar modelos teóricos relacionados a essa temática.

Vincent Tinto, renomado estudioso sobre evasão e permanência estudantil, publicou em 1982 o estudo intitulado “*Defining dropout: A matter of perspective*”, traduzido para o idioma espanhol sete anos depois. O objetivo do artigo desenvolvido por Tinto foi de “[...] introducir cierto orden en el problema de determinar qué es deserción [...]”, uma vez que, na visão do autor, o campo de estudo sobre evasão encontrava-se desordenado, especialmente pela incapacidade de concordância a respeito dos casos que devem receber a denominação de evasão. Na visão do pesquisador, o resultado dessa incapacidade gera confusão e contradição (TINTO, 1989).

Para alcançar o objetivo definido, Tinto (1989) esclareceu como a definição pode variar de acordo com diferentes contextos: individual, institucional e estatal. Nesse sentido, apresentou diferentes motivos para um aluno evadir, bem como comentou os possíveis impactos (positivos, negativos e neutros), considerando os três pontos de vista diferentes. Ao final do

estudo, o autor concluiu, em primeiro lugar, a complexidade de estudar a evasão, não somente pelos diferentes pontos de vista em que ela pode ser analisada, mas também pelo fato de ser causada por diferentes motivos.

Apresentando uma definição mais objetiva, Costa (1991 *apud* BIAZUS, 2004, p. 86) considerou evasão como a “[...] saída do discente da universidade ou de um de seus cursos, definitiva ou temporariamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação”.

Pouco depois, com o intuito de atender a um de seus objetivos, a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997, p. 19) entendeu evasão, para efeitos do estudo, como “[...] a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”.

Já Cislighi (2008, p. 3) interpretou a evasão como um “[...] fenômeno no qual um estudante ingressa num determinado curso, não integraliza o currículo e, conseqüentemente, não é diplomado”.

Além dessas, outras definições foram consideradas, conforme compilado por Jeovani Schmitt em sua tese de doutorado. Schmitt (2018) registra outras referências que definem evasão, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Definições de evasão

Autor(es)	Definição de evasão
Fritsch, Rocha e Vitelli (2005, p. 82)	Desistência por qualquer motivo, exceto conclusão ou diplomação, e é caracterizada por ser um processo de exclusão determinado por fatores e variáveis internas e externas às instituições de ensino.
Gaioso (2005)	Um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos.
Castro e Teixeira (2014)	Desligamento do curso superior por qualquer outro motivo que não a diplomação.
Dore, Sales e Castro (2014, p. 386)	Fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou na sua saída definitiva do sistema de ensino.
Ambiel (2015, p. 41)	Quando o aluno ingressa no curso superior, mas não o conclui.
Fritsch (2017, p. 84)	A evasão escolar significa desistência dos estudos por qualquer motivo, exceto sua conclusão.

Fonte: Adaptado de Schmitt (2018, p. 45-46)

Considerando as características da Educação a Distância (EaD), pesquisadores que focaram seus estudos nessa modalidade de ensino também procuraram esclarecer a definição de evasão.

Favero (2006, p. 50), em seu estudo sobre evasão e permanência na EaD, assumiu que a evasão é “[...] o ato da desistência, incluindo os [alunos] que nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento”.

Já Nascimento e Esper (2014), na realização de uma pesquisa sobre evasão em cursos de formação continuada a distância, optaram por considerar como evadido o aluno que possui ao menos um registro de acesso à sala de aula virtual, porém não concluiu o curso. Nesse sentido, os autores explicam que alunos que sequer acessaram a sala virtual não foram considerados na totalidade dos alunos matriculados, assim como aqueles que trancaram suas matrículas e não retornaram ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A partir do que foi exposto, é possível notar que, no caso da EaD, há divergência de entendimento do que é evasão estudantil. Enquanto alguns estudiosos consideram evadidos os alunos que se matricularam e não concluíram o curso, há pesquisadores que entendem que deve ser considerado como evadido somente aqueles alunos que marcaram presença no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), porém não concluíram o curso e não formalizaram o trancamento dos estudos.

Para aqueles autores que definiram evasão em um contexto mais amplo, sem diferenciar a modalidade de ensino, observa-se uma divergência de entendimento na questão temporal. Enquanto para alguns autores a evasão estudantil acontece com a perda definitiva do vínculo antes da conclusão do curso, existem aqueles que defendem que a evasão também pode acontecer de maneira temporária ou provisória. Destaca-se, também, que, nas diferentes definições encontradas na literatura, não há um consenso no que diz respeito à dimensão da evasão. Ora se trata apenas do curso, ora do sistema de ensino, outras vezes de ambos.

Ainda, faz sentido observar que as diferentes formas de escrita da definição podem gerar uma confusão conceitual. Nota-se que, em alguns casos, são utilizadas na definição de evasão a ação do estudante para a não conclusão do curso. Isso pode ser observado nos casos em que radicais ou sinônimos da palavra “desistência”, por exemplo, são utilizados para definir evasão.

Dito isso, faz-se aqui o registro da importância de distinguir a evasão das ações do aluno e das causas que o levaram a evadir. A diferença entre as três terminologias pode ser observada no seguinte exemplo: o aluno saiu definitivamente do seu curso sem concluí-lo (evasão), pois precisou desistir dos estudos (ação) para poder trabalhar (causa).

Por fim, esclarece-se que, para a realização desta pesquisa, foi admitido um entendimento de evasão que contempla todo aluno que ocupou uma vaga em um curso, porém não o concluiu. Da forma proposta, o fenômeno em questão é tratado de maneira ampla,

considerando todas as matrículas realizadas que não resultaram em um certificado de conclusão ou diploma no final do processo.

Assim, para fins deste estudo, considera-se que “[...] **o aluno evadido é aquele cujo status final de matrícula é qualquer outro que não concluinte ou status equivalente**”, conforme proposto por Silva, Cabral e Pacheco (2020, p. 6, grifos meus). Nesse sentido, **presume-se que a evasão estudantil é o fenômeno no qual um aluno assume um status final de matrícula diferente de concluinte ou status equivalente.**

Essa definição, ao interpretar o fenômeno a partir da matrícula e não do aluno, permite considerar que um mesmo indivíduo pode acumular um histórico acadêmico com diferentes cursos e instituições, os quais podem ora terminar em conclusão, ora em evasão, assim como acontece na realidade.

2.1.2 Caracterização em Relação ao Tempo e às Dimensões

De acordo como tópico anterior, não há um consenso na definição do fenômeno da evasão, fato que pode ser decorrente dos diferentes caminhos que um aluno pode seguir em um processo formativo. Conforme visto, as características desses diferentes caminhos acabam por integrar, em alguns casos, a definição do fenômeno, gerando diferentes conceituações.

Uma das características diz respeito ao tempo em que a evasão acontece. Nesse sentido, alguns autores definem a evasão associando o fenômeno aos conceitos de evasão temporária e evasão definitiva.

Costa (1991 *apud* BIAZUS, 2004, p. 86) apresenta como conceito de evasão definitiva a saída terminante do curso. Portanto, é aquela pela qual o aluno se afasta da instituição, devido ao abandono, à desistência definitiva do curso ou à transferência para outra instituição.

Já Scremin (2008) ressalta que a evasão definitiva pode ocorrer de três formas: pelo abandono que ocorre quando o aluno não comparece e nem requer o trancamento; pela desistência que é o desligamento do curso por pedido formal do aluno; ou por transferência externa que ocorre quando o aluno solicita o desligamento por pedido formal com finalidade de ingressar em outra instituição. Por sua vez, a evasão temporária “[...] é a saída temporária do estudante, conhecida, também, como trancamento (SCREMIN, 2008, p. 66).

Ressalta-se que, para o presente estudo, não é considerado o conceito de evasão temporária. Isso porque se entende que tal conceito se torna incoerente com a definição assumida para evasão, apresentada no tópico anterior. Entende-se que a evasão se concretiza de maneira definitiva em relação ao término do vínculo (matrícula) do aluno sem obter como *status*

final a conclusão ou *status* equivalente. Assim, considerar a evasão temporária geraria uma inconsistência teórica na pesquisa. Isso não significa que não é importante pesquisar temáticas relacionadas às causas e à gestão da interrupção temporária dos estudos, entretanto, esse não é, de fato, o foco do estudo proposto neste trabalho.

Uma vez que o aluno evade, algumas consequências são percebidas em diferentes esferas. Segundo Santos (1999), há um consenso a respeito do entendimento de que a evasão em cursos de graduação seja, talvez, uma das questões mais complexas do Ensino Superior, já que implica perdas de ordem socioeconômica, pessoal e institucional.

Concordando com Santos (1999), Cislighi (2008) ilustra como essas perdas se concretizam nas diferentes esferas citadas. Segundo o autor, para o aluno, o prejuízo se dá não somente no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal, mas também pelas perdas financeiras já investidas no período em que frequentou o curso (CISLAGHI, 2008).

No caso da instituição, a evasão estudantil representa “[...] uma quebra no serviço que presta, uma queda de eficácia e da produtividade no processo de ensino” (CISLAGHI, 2008, p. 4). Essa visão corrobora com o que apontou Tinto (1989), quando ele destacou que, do ponto de vista institucional, a evasão gera problemas financeiros, trazendo mais impactos no setor privado, mas não sendo menos importante no setor público, devido às questões orçamentárias.

Fato preocupante identificado por Paredes (1994) foi o de que, mesmo em instituições privadas, em que as questões financeiras impactam na viabilidade da oferta, há uma percepção diminuída da magnitude do problema por parte dos dirigentes universitários. Nesse cenário, e considerando o percebido em sua investigação também em instituições públicas, o autor concluiu que “[...] o fenômeno da evasão nos cursos é muito maior do que a percepção geral que dela se tem” (PAREDES, 1994, p. 22).

No tocante às questões sociais, a evasão estudantil reduz o retorno das IES à sociedade, fazendo com que se perca, a cada estudante evadido, mais um cidadão preparado para a atuação social e profissional. Além disso, considera-se também que, a cada aluno evadido, tem-se uma oportunidade a menos de realizar o ensino superior, quando se considera que a vaga ociosa após a evasão poderia ter sido aproveitada por indivíduos não classificados no vestibular (CISLAGHI, 2008).

Nesse sentido, Silva Filho *et al.* (2007, p. 642) ressaltam que

[...] as perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.

Uma vez apresentada a caracterização da evasão presente na literatura do ponto de vista temporal, bem como os impactos desse fenômeno, parte-se agora para os detalhes no que diz respeito às suas dimensões.

Para Ristoff (1995 *apud* ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997, p. 19),

[...] quando se fala em evasão escolar no ensino superior importa referi-la a seus diferentes níveis ou “locus” dentro do sistema. A pergunta inicial, portanto, é de "qual" evasão estamos falando: evasão de curso? Evasão da instituição? Ou evasão do próprio sistema?

Assim, considerando a definição de evasão assumida e o alerta supracitado de Ristoff, a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão dividiu os tipos de evasão em dimensões: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema, assim definidas:

- evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
- evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997, p. 20)

Para além das dimensões apresentadas pela Comissão Especial, Silva, Cabral e Pacheco (2020, p. 7) identificaram outras duas dimensões da evasão estudantil:

[...] a evasão da turma, entendida [...] como o grupo de alunos ingressantes num mesmo curso no mesmo período letivo; e uma dimensão intermediária entre a evasão da instituição e a evasão do sistema, denominada [...] como evasão do sistema nacional.

De maneira ilustrada, os autores apresentam, conforme mostra a Figura 1, uma representação visual das diferentes dimensões da evasão estudantil.

Figura 1 – Interpretação das dimensões da evasão



Fonte: Extraída de Silva, Cabral e Pacheco (2020, p. 7)

As dimensões apresentadas podem contribuir para o planejamento da obtenção, do armazenamento e da atualização dos dados dos estudantes, uma vez que organizam a visualização da evasão estudantil com diferentes abrangências, envolvendo diferentes atores, processos e recursos. De toda forma, Lobo (2012) evidencia as dificuldades de se obterem dados confiáveis para as diferentes dimensões de análise do fenômeno, especialmente naqueles casos dos alunos que acumulam um histórico acadêmico com mais de uma matrícula no Ensino Superior, conforme aponta a situação comentada anteriormente.

2.1.3 Métodos de Apuração

Além de definir e de caracterizar o fenômeno da evasão, outro aspecto importante é a fórmula de cálculo para a apuração de índices. Para isso, é importante lembrar que a definição da fórmula de cálculo deve estar alinhada à definição de evasão adotada pela instituição. Caso contrário, haverá inconsistências entre o que se mede e o que se analisa.

Em primeiro lugar, é importante destacar que o cálculo dos índices de evasão pode ser feito a partir de aspectos diferentes.

Silva Filho *et al.* (2007) sugerem a apuração da evasão média anual e da evasão total. Os autores esclarecem que a evasão média anual pode ser calculada para um sistema de ensino, uma instituição ou um curso. Essa forma de apuração mede o percentual de alunos matriculados

que não se formou nem se matriculou no período seguinte. Esse período pode ser anual ou semestral.

Já a evasão total apura, do total de estudantes que ingressaram num curso, IES ou sistema de ensino, a porcentagem que não obteve a titulação.

A evasão média anual e a evasão total, em termos matemáticos, possuem uma diferença sutil, que reside na referência utilizada. Enquanto a primeira considera as matrículas ativas no período, a segunda considera como referência os alunos ingressantes. É uma diferença pequena quando se analisam as fórmulas, que, porém, são completamente distintas do ponto de vista conceitual.

Enquanto a evasão média anual (ou semestral) avalia a evasão de um período para o período seguinte, a evasão total utiliza como base de comparação sempre os alunos ingressantes, apresentando como resultado o índice de evasão acumulado ao longo dos períodos. Nesse sentido, mesmo que a evasão média anual possa auxiliar em alguma medida as análises e o acompanhamento dos índices de evasão, é somente por meio da evasão total que o gestor universitário poderá obter análises consistentes com uma visão mais ampla, possibilitando dimensionar a evasão real da IES ou do curso em análise.

Conceitualmente, a evasão total, apresentada por Silva Filho *et al.* (2007), equivale ao método de acompanhamento de estudantes proposto pela Comissão Especial para Estudos da Evasão do MEC.

No método de acompanhamento de estudantes, o índice de evasão é dado pela razão entre: i) o número de alunos ingressantes (N_i) menos o número de alunos diplomados (N_d) menos o número de alunos retidos/atrasados (N_r); e ii) o número total de ingressantes (N_i), multiplicado por 100. Dessa forma, “[...] são identificados como evadidos do curso os alunos que não se diplomaram nesse período e que não estão mais vinculados ao curso em questão [...]”, conforme mostra equação a seguir (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997, p. 21).

$$\%evasão = \frac{N_i - N_d - N_r}{N_i} \times 100$$

Além do método de acompanhamento de estudantes, a Comissão Especial para o Estudos da Evasão propôs também o método do “tempo-médio”. Nesse método, o índice de evasão é dado pela razão entre: i) o número de vagas preenchidas no vestibular menos o número de alunos vinculados (NAV) nos anos correspondentes a esse tempo médio; e ii) o número de vagas preenchidas no vestibular nos anos correspondentes ao tempo médio de conclusão do

curso (número de vagas preenchidas no vestibular – NVPV), multiplicado por 100 (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997). Nesse caso, verifica-se no tempo médio de conclusão o percentual de alunos que ainda possui vínculo com a universidade. Aqueles que perderam o vínculo são considerados evadidos.

$$\%evasão = \frac{NVPV - NAV}{NVPV} \times 100$$

O método do tempo-médio pode não ser adequado no caso de cursos em que a integralização curricular pode ser antecipada em relação à estrutura do currículo, uma vez que, a partir da fórmula apresentada, é possível considerar alunos formados como evadidos. Ainda, pondera-se que o método do tempo-médio pode considerar como não evadidos alunos que estenderam a realização do curso para um tempo maior do que o tempo-médio, porém não o concluíram.

Já o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009), para realizar um cálculo aproximado da produtividade dos cursos de graduação, considera o índice de conclusão na educação superior como a razão entre: i) o número de concluintes no ano; e ii) o número de ingressantes quatro anos antes, multiplicado por 100. Nesse contexto, o índice de evasão é obtido pela diferença entre 100% e o índice de conclusão (INEP, 2009). Conforme mencionado pelo próprio Instituto, esse cálculo considera um tempo médio de quatro anos para formação (INEP, 2009).

Chama-se atenção para a necessidade de se observar que, na referida metodologia, alunos ainda não formados após quatro anos podem, por exemplo, estar em atraso com a realização das disciplinas, ou seja, não são alunos evadidos. Além disso, vale destacar que alguns cursos possuem proposta curricular com mais de quatro anos. Nesse caso, todos os alunos regulares seriam considerados evadidos.

Cislaghi (2008) considerou em seu estudo uma fórmula de cálculo e um corte temporal para apuração dos índices de diplomação e evasão de modo que não incorresse em equívocos. Essa cautela possibilitou evitar que alunos ainda em curso fossem considerados como concluintes ou evadidos. Na pesquisa, o autor apurou os índices de diplomação considerando estudantes que ingressaram em um determinado semestre. Para isso, calculou a razão entre: i) o número de estudantes que ingressaram no período e foram diplomados; e ii) o número total de ingressantes no mesmo semestre (CISLAGHI, 2008). Logo, o índice de evasão é dado fazendo a diferença de um menos a taxa de diplomação, multiplicado por cem.

Como se pode observar, há diferentes formas de calcular e de interpretar os índices de evasão. Considerando essa variedade, Vitelli e Fritsch (2016) publicaram na *Revista Estudos em Avaliação Educacional* o artigo intitulado “Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando?”, no qual abordaram o indicador educacional da evasão no Ensino Superior com o objetivo de distinguir as diferentes concepções. Para isso, os autores realizaram uma revisão bibliográfica de escritos publicados entre os anos de 1996 e 2015 que abordam a temática e apresentam a fórmula de calcular o referido indicador.

Os níveis de granularidade da evasão considerados pelos pesquisadores foram a evasão de cursos e de instituições de ensino na educação superior no Brasil. Porém, eles ressaltam que a evasão pode ser analisada a partir de outros níveis, como a evasão de disciplinas e do sistema educacional. Além da granularidade, os autores ponderam sobre a influência da temporalidade na concepção e o cálculo da evasão escolar (VITELLI; FRITSCH, 2016).

Ademais das fórmulas para cálculo da evasão já apresentadas neste capítulo, Vitelli e Fritsch (2016) apresentaram outras fórmulas para a apuração do indicador. Diante da complexidade do fenômeno, das divergências conceituais e do conseqüente não consenso no campo a respeito do que é evasão estudantil, as novas formas de cálculo buscam, em alguma medida, considerar as possíveis variações da evasão nos contextos do curso, da instituição e do sistema educacional.

Como o objetivo deste capítulo é destacar formas de apurar a evasão e não de discorrer sobre o estado da arte a respeito do tema, as fórmulas não serão aqui apresentadas. De qualquer maneira, cabem algumas considerações a respeito do fato de existirem as mais variadas equações para apurar os índices de evasão estudantil.

Para Vitelli e Fritsch (2016, p. 930) é evidente

[...] a fragilidade da eficácia de indicadores como ferramenta e/ou estratégia de avaliação da qualidade de cursos e instituições, problematizando a concepção e aplicação do indicador de evasão escolar na educação superior. A falta de clareza na definição e operacionalização compromete os resultados da mensuração e gera equívocos na utilização comparativa.

Entretanto, os autores ponderam que é algo comum realizar pesquisas com dados comparativos entre diferentes instituições, sem a devida preocupação com as definições adotadas e as formas de obtenção. Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de um conceito e fórmula comuns para viabilizar estudos comparativos sobre a evasão (VITELLI; FRITSCH, 2016).

Vale destacar que o desenvolvimento de um conceito e fórmula comuns não impede que as instituições definam outros indicadores, de acordo com suas singularidades (VITELLI;

FRITSCH, 2016). Essa possibilidade foi, inclusive, recomendada por Tinto (1989), que, ao concluir a não existência de um consenso em relação à forma de calcular o índice de evasão em cursos do Ensino Superior, indicou que faz sentido que as IES façam essa escolha, desde que a escolha esteja alinhada aos objetivos das IES.

Para este estudo, buscando-se coerência com a definição de evasão adotada, assumiu-se como fórmula de cálculo a evasão total, apresentada por Silva Filho *et al.* (2007), que, conforme já mencionado, equivale ao método de acompanhamento de estudantes proposto pela Comissão Especial para Estudos da Evasão do MEC.

2.2 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

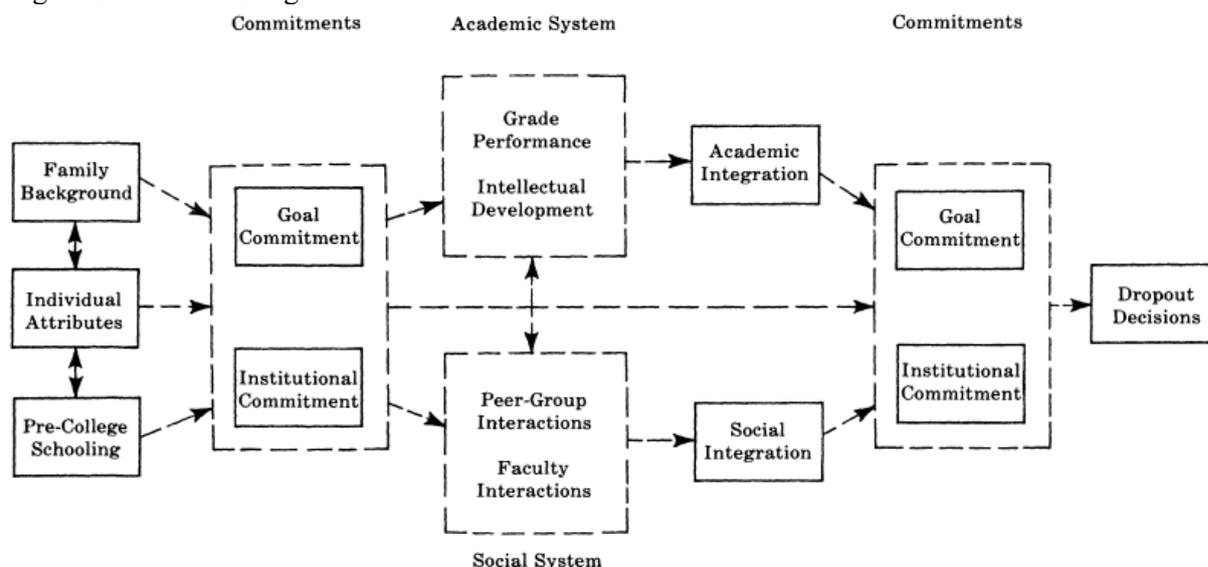
Conforme visto, a evasão estudantil é um fenômeno que, apesar de apresentar diferenças e divergências em relação ao entendimento de como deve ser observado e medido, gera consenso a respeito das preocupações causadas por ele. Essa realidade se reflete também no Ensino Superior.

Ao realizar uma síntese teórica a respeito da evasão estudantil no Ensino Superior, Tinto (1975) ponderou sobre o impacto da inadequada atenção dada às questões de definição da evasão ao fracasso de pesquisas que buscaram delinear as múltiplas características da não permanência dos estudantes em cursos de graduação. Nesse sentido, procurou formular um modelo teórico para explicar os processos de interação entre o aluno e a IES que levam indivíduos diferentes a evadirem dos seus cursos.

O modelo teórico desenvolvido por Tinto (1975) foi intitulado Modelo Longitudinal de Evasão e foi baseado nas condições sob as quais a evasão ocorre e nas características individuais que envolvem compromissos educacionais e institucionais necessários para explicar as diferenças de comportamento em relação à evasão em indivíduos distintos.

Tal modelo (apresentado na Figura 2) considera que o processo de evasão em cursos superiores pode ser observado como um processo longitudinal de interações entre o indivíduo e os sistemas acadêmico e social da IES, durante o qual as experiências do estudante nesses sistemas modificam continuamente seu objetivo e seus compromissos institucionais de maneira que levam à persistência e/ou a formas variadas de evasão (TINTO, 1975, p. 94).

Figura 2 – Modelo Longitudinal de Evasão



Fonte: Tinto (1975)

Inicialmente, considera-se que cada indivíduo que ingressa na vida universitária traz consigo um conjunto de atributos (sexo, raça, estado civil, etc.), experiências pré-universitárias (desempenhos escolares, realizações acadêmicas, etc.) e antecedentes familiares que impactam de maneira direta e indireta no desempenho do estudante em um curso de graduação, bem como nas expectativas e nos compromissos que o aluno traz para o ambiente universitário (TINTO, 1975).

Dadas tais características, o modelo considera que

[...] é a integração do indivíduo nos sistemas acadêmico e social da faculdade que mais diretamente se relaciona com sua continuidade nessa faculdade. [...] É a integração normativa e estrutural da pessoa nos sistemas acadêmicos e sociais que levam a novos níveis de comprometimento. [...] Quanto maior o grau de integração do indivíduo nos sistemas universitários, maior será o seu compromisso com a instituição específica e com o objetivo de conclusão da faculdade. Em última análise, é a interação entre o comprometimento do indivíduo com o objetivo da conclusão da faculdade e seu compromisso com a instituição que determina se o indivíduo decide ou não abandonar a faculdade. (TINTO, 1975, p. 96, tradução minha)

Para Tinto (1975), há possibilidades de o aluno decidir permanecer no curso mesmo com baixos níveis de integração acadêmica. Isso se dá nos casos em que há um alto comprometimento com a conclusão do curso. Entretanto, ainda assim a evasão pode acontecer, levando o estudante a buscar a mesma formação em outra IES. Nesse sentido, o autor reforça que as diferentes combinações entre os planos de carreira dos estudantes com os mais diversos fatores relacionados à integração acadêmica na instituição podem levar a diversos desfechos no relacionamento aluno-IES.

Para aprofundar a temática da evasão em cursos superiores, nos próximos tópicos serão apresentadas as estatísticas do Ensino Superior no Brasil, as principais causas da evasão em cursos de graduação e, por fim, as estratégias de gestão relacionadas à permanência e à evasão.

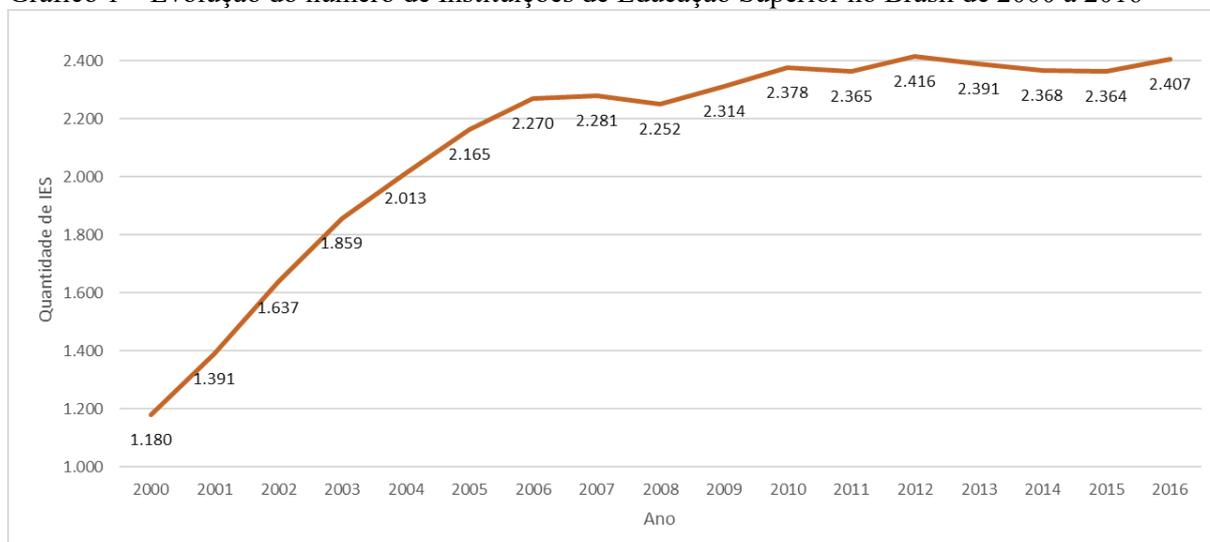
2.2.1 Estatísticas do Ensino Superior no Brasil

O Ensino Superior brasileiro é composto de Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica. Conforme aponta o Censo da Educação Superior publicado pelo INEP, referente ao ano de 2016, as Universidades concentravam o maior número de matrículas do Ensino Superior, com 53,7% das matrículas de cursos de graduação, embora não fosse a organização acadêmica com o maior número de instituições no país, cabendo às faculdades esse título, as quais representavam 83,3% das 2.407 instituições brasileiras. Essas 2.407 IES são predominantemente faculdades privadas localizadas no interior (fora da capital) das Unidades Federativas.

No que diz respeito à categoria administrativa, as instituições privadas representam 88% do total. Já as públicas, que totalizam 296, são em sua maioria estaduais (123), seguidas pelas federais (107) e, por último, as municipais (66).

É nítido o crescimento da quantidade de IES brasileiras nos últimos anos. A partir dos Censos publicados pelo INEP nos anos de 2009, 2013 e 2016, pode-se observar como esse quantitativo aumentou desde o ano 2000, não só para as instituições privadas, mas também para as públicas. O Gráfico 1 demonstra esse crescimento.

Gráfico 1 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior no Brasil de 2000 a 2016

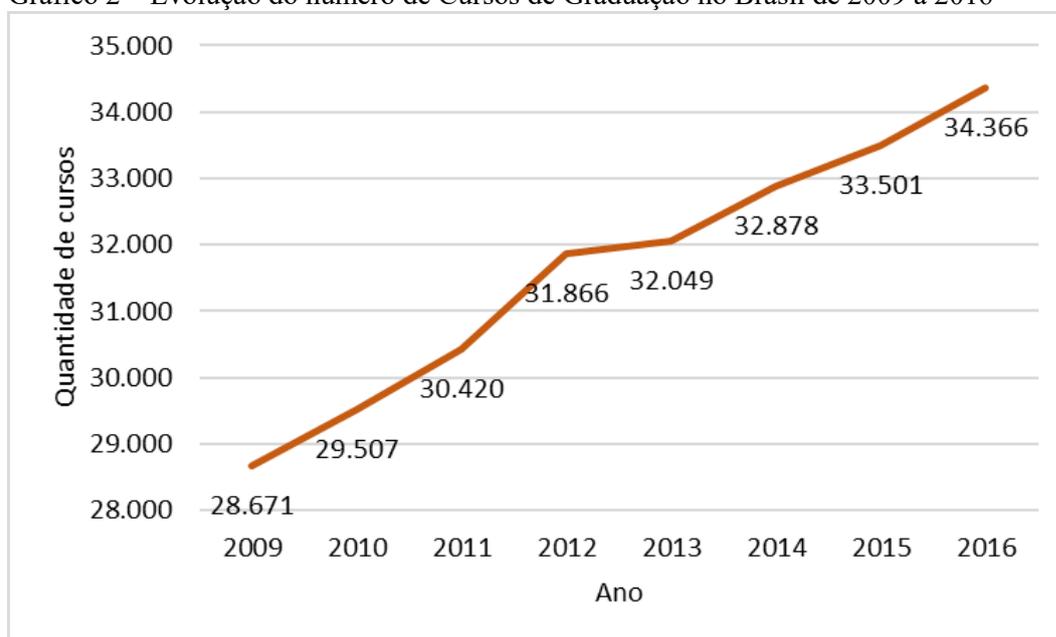


Fonte: INEP (2010, 2015, 2018)

O Gráfico 1 permite observar que, no período analisado, a quantidade de Instituições de Ensino Superior no Brasil cresceu aproximadamente 104%, saindo de 1.180 IES no ano 2000 para 2.407 em 2016. Ainda, ressalta-se que o maior crescimento na quantidade de IES brasileiras se deu entre os anos de 2000 e 2007, apresentando um crescimento menos acentuado nos anos seguintes.

O crescimento do Ensino Superior no Brasil também fica evidenciado a partir da evolução do número de cursos ofertados, de acordo com o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Evolução do número de Cursos de Graduação no Brasil de 2009 a 2016



Fonte: INEP (2010, 2015, 2018)

De 2009 a 2016 cresceu em 19,86% a quantidade de cursos de graduação nas IES brasileiras. Quando essa evolução é analisada a partir da modalidade de ensino do curso, percebe-se que os cursos a distância apresentam maior crescimento (96,7%) quando comparados aos cursos presenciais (17,5%), embora os cursos de EaD ainda representassem em 2016 a menor parte dos cursos de graduação ofertados. Essa evolução pode ser observada na Tabela 1.

Tabela 1 – Evolução do número de Cursos de Graduação no Brasil, por modalidade de ensino, de 2009 a 2016

Ano	Cursos presenciais	Cursos a distância	Total
2009	27.827	844	28.671
2010	28.577	930	29.507

Ano	Cursos presenciais	Cursos a distância	Total
2011	29.376	1.044	30.420
2012	30.718	1.148	31.866
2013	30.791	1.258	32.049
2014	31.513	1.365	32.878
2015	32.028	1.473	33.501
2016	32.704	1.662	34.366

Fonte: INEP (2010, 2015, 2018)

Considerando o cenário mais atual divulgado pelo INEP, os cursos na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito lideram com aproximadamente 30% do total de cursos de graduação ofertados, seguidos pelos cursos de Educação, com 21,5% do total de cursos. A Tabela 2 detalha a distribuição dos cursos de graduação ofertados entre as diferentes áreas do conhecimento.

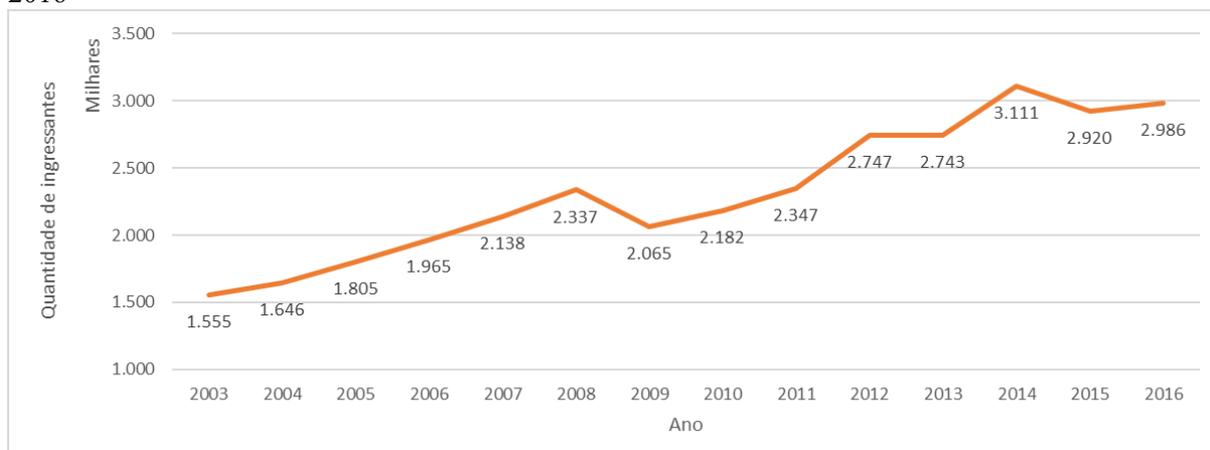
Tabela 2 – Número de Cursos de Graduação no Brasil em 2016 segundo a Área Geral do Conhecimento (OCDE)

Área Geral do Conhecimento	Quantidade de cursos
Agricultura e Veterinária	1.015
Ciências Sociais, Negócios e Direito	10.197
Ciências, Matemática e Computação	3.328
Educação	7.378
Engenharia, Produção e Construção	5.363
Humanidades e Artes	1.564
Saúde e Bem-Estar Social	4.362
Serviços	1.159
Total	34.366

Fonte: INEP (2018)

Ao longo dos últimos anos, houve também um crescimento em relação aos ingressos em cursos de graduação. Entre os anos de 2003 e 2016, o número de ingressantes praticamente dobrou, chegando a quase 3 milhões de ingressos no último ano apurado. Vale destacar que o marco de 3 milhões foi ultrapassado no ano de 2014, chegando a 3.110.848 de ingressos no referido ano. O Gráfico 3 demonstra o quantitativo de ingressantes entre os anos de 2003 e 2016.

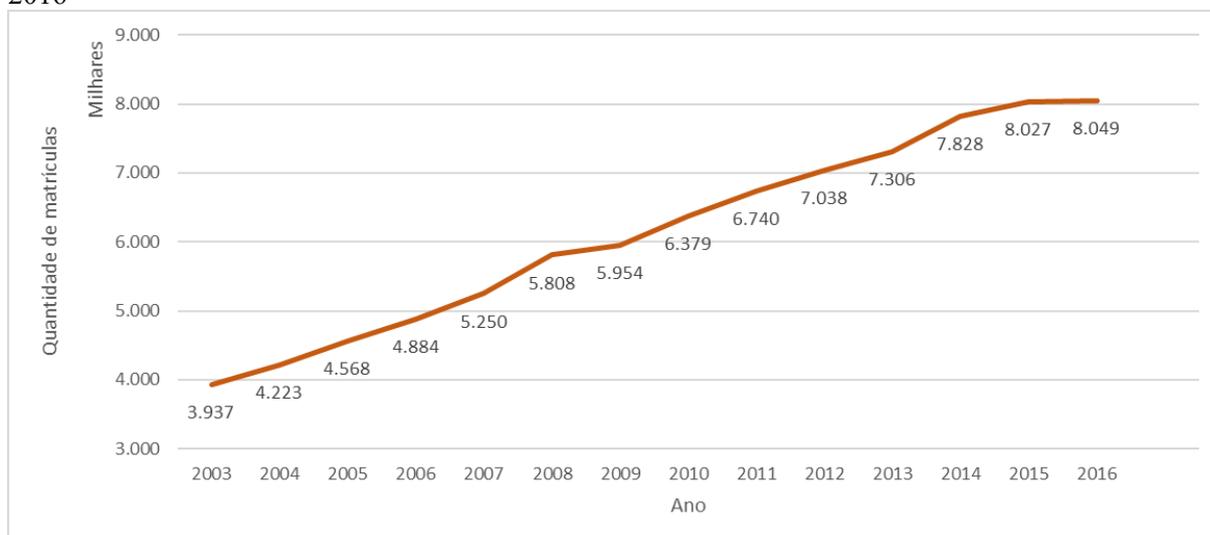
Gráfico 3 – Evolução do Número de Ingressantes no Ensino Superior no Brasil entre os anos de 2003 e 2016



Fonte: INEP (2014, 2015, 2018)

O aumento no número de ingressantes em cursos de graduação influenciou o número de matrículas ao longo dos anos, passando de 3.936.933 matrículas em 2003 para 8.048.701 em 2016, representando uma evolução de 104%. O crescimento no número de matrículas foi constante nos últimos anos, apresentando menores diferenças nos últimos três anos de apuração (de 2014 a 2016), conforme demonstrado no Gráfico 4.

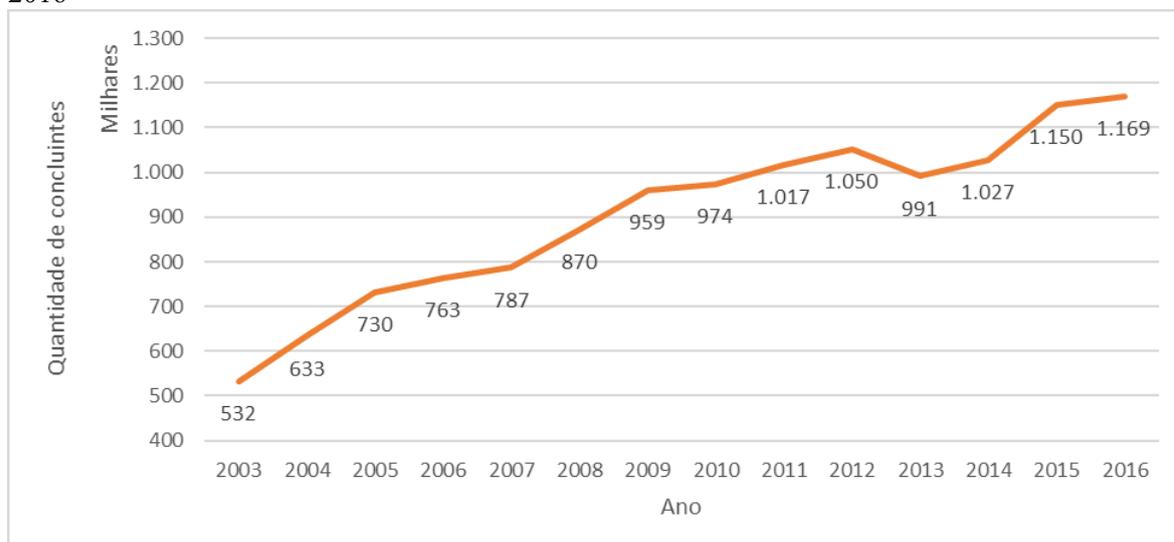
Gráfico 4 – Evolução do Número de Matrículas no Ensino Superior no Brasil entre os anos de 2003 e 2016



Fonte: INEP (2014, 2015, 2018)

Outro indicador importante, que também demonstra a evolução do Ensino Superior no Brasil, é o quantitativo de concluintes. O Gráfico 5 mostra o quantitativo de concluintes por ano, entre 2003 e 2016.

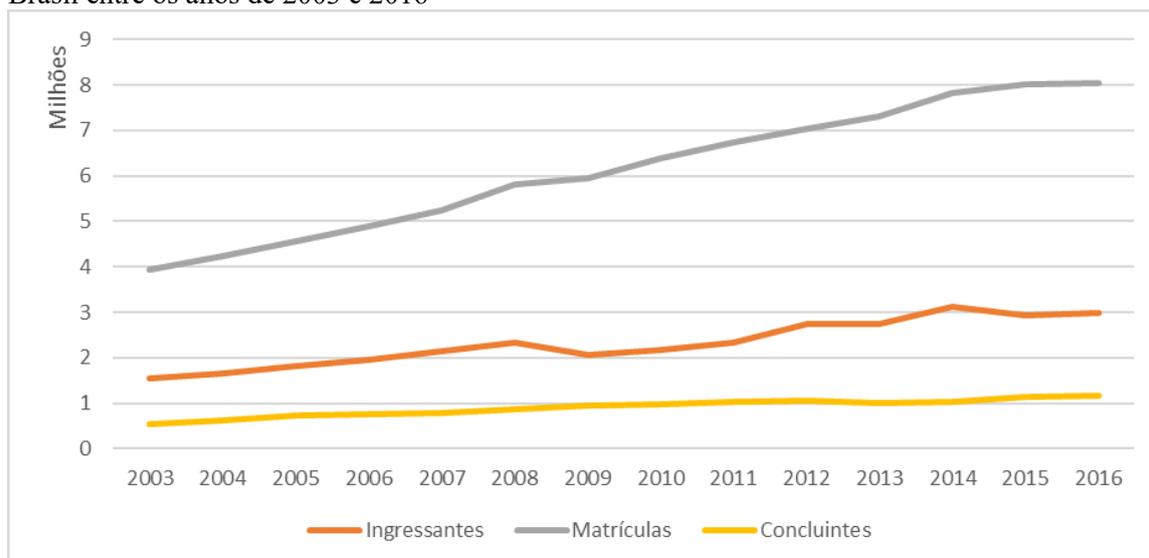
Gráfico 5 – Evolução do Número de Concluintes no Ensino Superior no Brasil entre os anos de 2003 e 2016



Fonte: INEP (2014, 2015, 2018)

Apesar do crescimento quase que constante no número de concluintes no Ensino Superior brasileiro e do significativo aumento nesse indicador, com relação ao ano de 2003 e ao ano de 2016 (crescimento de 120%), quando se comparam os quantitativos de ingressos e matrículas aos quantitativos de concluintes, é possível notar significativa diferença, conforme pode ser observado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Evolução do Número de Ingressantes, Matrículas e Concluintes no Ensino Superior no Brasil entre os anos de 2003 e 2016



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

A partir dos dados apresentados, pode-se afirmar que em dez anos (de 2003 a 2012), ingressaram em cursos de graduação mais de 20,7 milhões de estudantes (sem contar as

matrículas já existentes referentes a ingressos de períodos anteriores). Por outro lado, entre os anos de 2007 e 2016 (período esperado de conclusão para alunos ingressantes entre 2003 e 2012, considerando um tempo de curso de até cinco anos), pouco mais de 9,9 milhões de estudantes concluíram o Ensino Superior no Brasil (destes, possíveis ingressantes anteriores a 2003). Nesse cenário, faz sentido questionar qual trajetória seguiram esses mais de 10 milhões de estudantes que se matricularam em cursos de graduação, porém não o concluíram ao longo dos cinco anos seguintes.

Parte desse cenário pode ser explicada pela necessidade, decorrente de diferentes motivos, de prolongar a realização do curso superior. Outra parte pode ser explicada pelo fenômeno da evasão.

Mesmo apresentando indicadores a respeito dos ingressos, matrículas e conclusão de cursos de graduação no Brasil, informações a respeito dos quantitativos e índices de evasão não são divulgados pelo INEP por meio dos Relatórios do Censo da Educação Superior. Sem dúvida, apurar tais informações ainda é um desafio, especialmente quando se consideram os diferentes entendimentos e formas de cálculo existentes para esse fenômeno, conforme visto nos tópicos anteriores.

De toda maneira, há de se ressaltar que, com base nos dados coletados, é possível apurar os índices de evasão no sistema de ensino a partir dos conceitos da evasão média anual e da evasão total. Para isso, é necessário, em primeiro lugar, apresentar os entendimentos esclarecidos pelo INEP do significado de cada uma das variáveis necessárias para tal apuração:

- a) Matrículas: corresponde à soma de vínculos de aluno a um curso superior igual a “cursando” ou “formado”.
- b) Ingressos: corresponde ao total de vínculos de aluno com ano de ingresso no curso superior igual ao ano de referência.
- c) Concluintes: corresponde à soma de vínculos de aluno a um curso superior igual a “formado”.

Ainda, registram-se aqui esclarecimentos prestados pelo próprio INEP por meio do protocolo n. 23480.016185/2016-90, finalizado em 23 de setembro de 2016, em resposta a questionamentos endereçados à instituição a respeito das definições apresentadas:

Ao informar o número de matrículas, não estão inclusos também os alunos ingressantes no ano referência. Apenas estão inclusos na matrícula os ingressantes com vínculo de “cursando” ou “formado”. Em outros termos, os Ingressos não são um subconjunto das Matrículas [...]. (INEP, 2016)

Com base nessa informação, pôde-se verificar que, pela falta desse entendimento, trabalhos passados estimaram a evasão no Ensino Superior Brasileiro excluindo os Ingressos

das Matrículas, situação identificada em Silva Filho *et al.* (2007) e em Silva (2017). Nesse sentido, sugere-se uma revisão dos índices publicados, considerando os esclarecimentos prestados pelo INEP (2016).

Feitos os devidos registros, parte-se agora para o cálculo dos índices de evasão entre os anos 2003 e 2015. Para isso, procedeu-se da seguinte forma: questões norteadoras foram levantadas sucessivamente, buscando-se um indicador-resposta a tais questões até se chegar primeiro na estimativa do quantitativo de matrículas esperadas e depois no índice de evasão.

Para começar a introduzir as notações matemáticas que foram utilizadas, indicar-se-á o índice n para denotar o ano-referência e $n + 1$ para denotar o ano seguinte ao ano-referência.

As questões levantadas estão diretamente relacionadas à definição de evasão escolhida para este estudo. No Quadro 2 estão apresentados as questões e os indicadores para a estimativa de matrículas esperadas.

Quadro 2 – Questões e indicadores-resposta para a estimativa de matrículas esperadas

Questão	Indicador-resposta
Quantas matrículas existem no ano-referência n ?	Indicador Matrículas (M_n) do INEP, que corresponde aos vínculos de aluno com status “cursando” ou “formado” no ano-referência n .
Quantos ingressantes no ano-referência n ?	Indicador Ingressos (I_n) do INEP no ano referência n .
Quantos concluintes no ano-referência n ?	Indicador Concluintes (C_n) do INEP, dado pelos vínculos com status “formado” no ano referência n .
Qual a demanda para o Ensino Superior no ano-referência n ?	A demanda no ano-referência n é dada pelo número de matrículas somado ao número de ingressos. Nesse caso, define-se Demanda ($D_n = M_n + I_n$) como sendo os vínculos com <i>status</i> “cursando”, “formado” ou “ingressante” no ano-referência n .
Quanto da demanda do ano-referência n será (ou deveria ser) demanda no ano seguinte $n + 1$?	Deve continuar no ano seguinte ao ano-referência a demanda do ano-referência, exceto os concluintes (ou vínculos com status “formado”). Nesse caso, define-se o indicador Matrículas Prováveis para o ano seguinte ($MPrO_{n+1} = D_n - C_n$).

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Finalizada essa primeira etapa, é possível calcular, com base nas informações de matrículas, ingressantes e concluintes disponibilizadas pelo INEP, o quantitativo de matrículas prováveis para o ano seguinte a partir dos anos-referência analisados, conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Matrículas prováveis para o ano seguinte a partir dos anos-referência analisados

Ano	Matrículas	Ingressos	Concluintes	Demanda	Matrículas prováveis para o ano seguinte
n	M_n	I_n	C_n	$D_n = M_n + I_n$	$MPro_{n+1} = D_n - C_n$
2003	3.936.933	1.554.664	532.228	5.491.597	4.959.369
2004	4.223.344	1.646.414	633.363	5.869.758	5.236.395
2005	4.567.798	1.805.102	730.484	6.372.900	5.642.416
2006	4.883.852	1.965.314	762.633	6.849.166	6.086.533
2007	5.250.147	2.138.241	786.611	7.388.388	6.601.777
2008	5.808.017	2.336.899	870.386	8.144.916	7.274.530
2009	5.954.021	2.065.082	959.197	8.019.103	7.059.906
2010	6.379.299	2.182.229	973.839	8.561.528	7.587.689
2011	6.739.689	2.346.695	1.016.713	9.086.384	8.069.671
2012	7.037.688	2.747.089	1.050.413	9.784.777	8.734.364
2013	7.305.977	2.742.950	991.010	10.048.927	9.057.917
2014	7.828.013	3.110.848	1.027.092	10.938.861	9.911.769
2015	8.027.297	2.920.222	1.150.067	10.947.519	9.797.452
2016	8.048.701	2.985.644	1.169.449	11.034.345	9.864.896

Fonte: Elaborada pela autora desta tese a partir de dados do INEP (2014, 2015, 2018)

A partir desses dados, é possível prosseguir com as questões norteadoras para a formalização de novos indicadores até chegar ao índice de evasão estudantil. O Quadro 3 demonstra as questões e os indicadores-resposta.

Quadro 3 – Questões e indicadores-resposta para a estimativa do índice de evasão

Questão	Indicador-resposta
Quantas matrículas realmente seguiram do ano n para o ano $n + 1$?	A quantidade de matrículas que realmente seguiram do ano-referência para o ano seguinte é dada pelo indicador de Matrículas , nesse caso, para o ano $n + 1$ (M_{n+1}).
Quantas matrículas deixaram de existir entre os períodos?	Uma vez sabendo as matrículas prováveis e as matrículas reais do ano seguinte, sabe-se que a diferença entre os dois indicadores aponta em termos absolutos a Evasão no período referência ($E_n = MPro_{n+1} - M_{n+1}$). Exemplo: se existem 200 matrículas prováveis para 2022, porém em 2022 o quantitativo de matrículas é 170, sabe-se que $200 - 170 = 30$ é a evasão em 2021. Nesse sentido, só é possível

Questão	Indicador-resposta
	calcular a evasão anual de um determinado período no período seguinte.
Quanto representam as matrículas que deixaram de existir no ano referência em relação ao total de matrículas prováveis para o período seguinte?	Nesse caso, calcula-se o Índice de Evasão ($IE_n = \frac{E_n}{D_n}$), dado pela razão entre a evasão no ano-referência e a demanda do ano-referência. Esse índice pode ser apresentado também em percentual. Exemplo: se a evasão foi de 30 matrículas de uma demanda total de 200 matrículas naquele ano, então o índice de evasão naquele período é de $30/200=0,15$ ou 15%.

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Como base nesse raciocínio, pode-se calcular a evasão em cada ano, ou seja, a evasão média anual, conforme apresentado na Tabela 4. Vale destacar que não foram apurados tais indicadores em relação ao ano 2016 em função da não disponibilidade das informações de 2017, necessárias para isso.

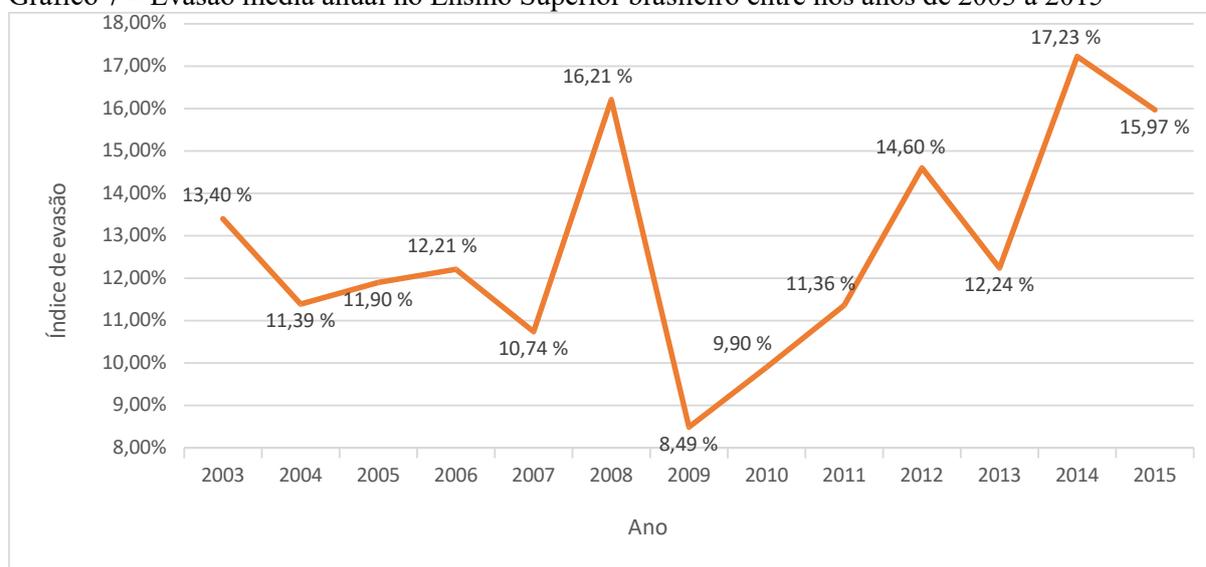
Tabela 4 – Evasão no Ensino Superior brasileiro nos anos de 2003 a 2015

Ano	Matrículas prováveis para o ano seguinte	Matrículas no ano seguinte	Evasão	
n	$MPro_{n+1} = D_n - C_n$	M_{n+1}	$E_n = MPro_{n+1} - M_{n+1}$	
2003	4.959.369	4.223.344	736.025	Evasão em 2003
2004	5.236.395	4.567.798	668.597	Evasão em 2004
2005	5.642.416	4.883.852	758.564	Evasão em 2005
2006	6.086.533	5.250.147	836.386	Evasão em 2006
2007	6.601.777	5.808.017	793.760	Evasão em 2007
2008	7.274.530	5.954.021	1.320.509	Evasão em 2008
2009	7.059.906	6.379.299	680.607	Evasão em 2009
2010	7.587.689	6.739.689	848.000	Evasão em 2010
2011	8.069.671	7.037.688	1.031.983	Evasão em 2011
2012	8.734.364	7.305.977	1.428.387	Evasão em 2012
2013	9.057.917	7.828.013	1.229.904	Evasão em 2013
2014	9.911.769	8.027.297	1.884.472	Evasão em 2014
2015	9.797.452	8.048.701	1.748.751	Evasão em 2015

Fonte: Elaborada pela autora desta tese a partir de dados do INEP (2014, 2015, 2018)

A partir dos dados apresentados na Tabela 4, é possível notar que assim como evoluíram os quantitativos de ingressantes no Ensino Superior brasileiro ao longo dos anos apresentados, cresceu também a evasão. Esse fato pode acontecer em duas situações diferentes. A primeira é pelo simples fato de o Ensino Superior possuir cada vez mais alunos ao longo dos anos, o que possibilita que, mesmo com índices estáveis de evasão, o número de alunos evadidos aumente, proporcionalmente. A segunda situação acumula, além do crescimento do número de ingressantes, o aumento nos índices de evasão. Para verificar a variação nos índices de evasão entre os anos de 2003 e 2015, tais índices foram calculados e podem ser conferidos no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Evasão média anual no Ensino Superior brasileiro entre nos anos de 2003 a 2015



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

A partir dos dados do Gráfico 7, é possível verificar que de 2008 para 2009 o índice de evasão no Ensino Superior do país apresentou uma queda significativa, voltando a crescer nos anos seguintes (com exceção de 2013, que apresentou queda em relação ao ano de 2012).

Apesar de em alguns períodos haver queda no índice de evasão média anual, fica o alerta para os recordes recentes em relação a esse indicador, chegando a mais de 17% no ano de 2014.

Esses resultados foram também apresentados em outra ocasião, na qual foram calculados os índices de evasão no Ensino Superior brasileiro entre os anos de 2003 e 2012, os índices geral e por modalidade de ensino (SILVA; CABRAL; PACHECO, 2016). Os autores calcularam o índice de evasão acumulado no período de 2003 e 2012. Somando-se as matrículas do ano de 2003 (3.936.933) a todos os ingressos de 2003 a 2012 (20.787.729), obteve-se 24.724.662 possíveis concluintes para os anos seguintes. Foi apurado que, de 2003 a 2012,

8.315.867 matrículas foram computadas como concluintes no período. Dessa forma, a expectativa de matrículas para o ano de 2013 era de 16.408.795 (que representa a diferença entre 24.724.662 e 8.315.867). De acordo com o Censo do Ensino Superior, em 2013, o número de matrículas computadas foi de 7.305.977. Ou seja, entre os anos de 2003 e 2012, mais de 9,1 milhões de matrículas de cursos de graduação correspondem a alunos que deixaram seus cursos sem concluí-los.

Agregando a essa análise as informações dos anos 2013, 2014 e 2015, a soma das matrículas de 2003 (3.936.933) a todos os ingressos de 2003 a 2015 (29.561.749), obtém-se 33.498.682 possíveis concluintes para os anos seguintes. De 2003 a 2015 foram consideradas concluintes 11.484.036 matrículas, gerando-se uma estimativa de matrículas para o ano de 2016 de 22.014.646 (que representa a diferença entre 33.498.682 e 11.484.036). De acordo com o Censo do Ensino Superior, em 2016, o número de matrículas computadas foi de 8.048.701. Ou seja, entre os anos de 2003 e 2015, mais de 13,9 milhões de matrículas de cursos de graduação correspondem a alunos que deixaram seus cursos sem concluí-los.

O preocupante cenário da evasão no país e no exterior tem levado pesquisadores a buscarem maiores entendimentos acerca desse fenômeno, fazendo com que o tema “causas da evasão estudantil” seja a categoria com maior frequência de publicações científicas, conforme destacado anteriormente. No próximo tópico serão explicitadas as principais causas da evasão estudantil em cursos de graduação a partir dos estudos em comento.

2.2.2 Causas da Evasão Estudantil

Diferentes pesquisas realizadas no Brasil e em outros países têm buscado compreender o que leva um aluno a se matricular em um curso de graduação e a não o concluir. Tais pesquisas evidenciaram que existem inúmeros fatores que podem ocasionar esse fenômeno denominado de evasão estudantil.

Para Tinto (1989), os fatores individuais do aluno que podem influenciar na evasão estudantil estão relacionados com a transferência para outras universidades com melhores níveis acadêmicos; pouco discernimento do estudante pelos motivos que o levaram a escolher aquele curso; falta de interesse, compromisso e/ou capacidade do indivíduo para realizar um curso de graduação; e baixo desempenho acadêmico.

O autor ainda destaca fatores de evasão relacionados às instituições de ensino. Nesse sentido, Tinto (1989) aponta que expectativas não atendidas em relação à qualidade da IES;

falta de assessoramento e orientação aos calouros e poucas interações sociais e intelectuais com o corpo docente (no caso de grandes universidades) podem favorecer a evasão estudantil.

Em seu estudo sobre evasão no Ensino Superior da cidade de Curitiba, Paredes (1994) realizou o levantamento dos indicadores relacionados ao fenômeno das IES participantes, bem como realizou entrevistas com agentes relacionados à temática, nesse caso, alunos evadidos e dirigentes universitários.

Os depoimentos dos alunos evadidos das universidades pesquisadas, uma pública e outra privada, possibilitaram identificar diferentes causas para a evasão dos cursos estudados, as quais foram listadas em ordem de frequência pelo autor e são apresentadas no Quadro 4 (PAREDES, 1994, p. 14-15).

Quadro 4 – Causas da evasão em IES públicas e privadas

Causas da evasão na IES pública	Causas da evasão na IES privada
Impossibilidade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo	Custo alto do curso – dificuldades financeiras
Pouco envolvimento com o curso gratuito	Decepção com o curso e crítica à universidade
Simultaneidade de dois cursos superiores e opção pelo outro	Dificuldades acadêmicas e rigidez excessiva dos professores
Vocação errada ou informações prévias insuficientes	Impossibilidade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo
Greve prolongada de professores e desestímulo para prosseguir	Vocação errada ou informações prévias insuficientes
Decepção com o curso e crítica às deficiências dele	Prestou novo concurso na IES pública para o mesmo curso e passou
Casamento e novas obrigações sociais	Simultaneidade de dois cursos superiores e opção pelo outro
Imaturidade – entrou muito jovem na universidade	Oportunidade de emprego, irrecusável
Dificuldades acadêmicas e rigidez excessiva dos professores	Casamento e novas obrigações sociais
Aceitação provisória da segunda opção e sucesso em nova tentativa	Imaturidade – entrou muito jovem na universidade
Falta de perspectivas no exercício da profissão	Falta de perspectivas no exercício da profissão
Oportunidade de emprego, irrecusável	Acidentes imprevisíveis ou doenças
Acidentes imprevisíveis ou doenças	Adequação à função em emprego público
Mudança de cursos para ascensão profissional em emprego público	Transferência para faculdade no Estado de origem
Atração por oportunidade de cursos fora do país	Oportunidade de viagem a trabalho
Mudanças de cidade por parte da família	

Fonte: Elaborado pela autora desta tese a partir de Paredes (1994)

Também a partir de entrevistas com alunos evadidos, Gomes (1998) desenvolveu um estudo analítico-descritivo sobre a evasão estudantil em cursos de licenciatura. Ao final do estudo, o pesquisador identificou que nem sempre o motivo que leva o aluno à evasão é de ordem socioeconômica, mesmo que, de forma geral, aponta-se uma relação entre o fracasso educacional e as desvantagens escolares de classes menos favorecidas.

Para o autor, um dos fatores que influenciam na evasão de cursos de licenciatura está relacionado com o que ele chamou de “[...] atração exercida pela burocracia estatal sobre os jovens de classe média da sociedade brasileira” (GOMES, 1998, p. 150). Esse fator está relacionado ao reconhecimento social da carreira, fazendo com o estudante opte por evadir-se da licenciatura para buscar outra formação com maior prestígio social. Aliada a essa questão, aparecem também as questões financeiras, especialmente associada ao baixo salário dos professores (GOMES, 1998, p. 150).

Gomes (1998) também identificou que a dificuldade de conciliar a vida laboral com a vida estudantil influencia na decisão por evadir, já que o perfil dos alunos dos cursos estudados passa pela caracterização de trabalhadores que estudam, ou seja, são indivíduos que não se dedicam exclusivamente ao curso superior. Outras causas da evasão estudantil identificadas no estudo foram a necessidade de longos deslocamentos para comparecer às aulas e a percepção dos alunos evadidos sobre a formação não adequada obtida por meio do curso para o mercado de trabalho.

De acordo com os estudos de Gomes (1998), também foram identificadas causas internas à instituição como fatores preponderantes para a evasão estudantil. Entre elas, pode-se citar a discriminação dos professores em relação a alguns alunos; professores pouco capacitados e metodologias de ensino inadequadas. Ao final, o autor destaca uma visão muito próxima ao que Tinto (1989) mencionou em outro momento. Para Gomes (1998, p. 154), “[...] a evasão no ensino superior não expressa necessariamente fracasso escolar [...]” e, nesse sentido, “[...] ex-alunos das licenciaturas não são [...] fracassados [...]”, isso devido às questões sociais e institucionais envolvidas nesse processo e suas coragens em buscar outros caminhos que fizessem mais sentido para suas vidas.

Concomitante ao período de pesquisa de Gomes (1998), a Comissão Especial para Estudos sobre Evasão, que também buscava “[...] apontar causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e das regiões do país” (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997, p. 13), chegou a resultados importantes. Na investigação, a Comissão identificou que o aluno pode evadir do seu curso de graduação motivado por fatores relacionados às características individuais dos estudantes, fatores externos à instituição de ensino e fatores internos à IES.

A respeito dos fatores referentes a características individuais do estudante, destaca-se que são aqueles relativos à habilidade, personalidade, desencanto com o curso escolhido, desinformação no momento da escolha do curso, dificuldades de adaptação, entre outros. Os fatores individuais podem estar relacionados também com a formação escolar anterior do

estudante que, dependendo de como se deu, pode ser um fator dificultador na integração acadêmica ao curso de graduação (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997).

Ao considerar que a maior parte dos jovens prestam o concurso vestibular aos 17 anos, a Comissão alerta para o fato de a escolha pelo curso de graduação ser realizada de maneira muito precoce. Nesse sentido, considera-se que tal circunstância social praticamente obriga o jovem a optar, “[...] quase que definitivamente pela profissão que deverá influenciar os rumos de sua vida” (BUENO, 1993 *apud* ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997, p. 137).

Há de se considerar também que, no caso em que as IES oferecem a oportunidade de selecionar duas opções de curso no vestibular, alunos que passam para a segunda opção ingressam na universidade e em paralelo seguem se preparando para prestar um novo concurso até passarem para o curso desejado, evadindo do primeiro curso em que se matricularam (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997).

Para a Comissão do MEC, as mudanças socioculturais que acompanham a vida do aluno quando ele ingressa na universidade também podem ser um fator relacionado à evasão, especialmente para aqueles estudantes que precisam mudar-se de suas cidades para poderem realizar um curso superior. “Nesses casos, além da necessidade de enfrentar a nova dinâmica universitária – o que é em si um grande desafio – o estudante também é compelido a adaptar-se a novo espaço urbano, a diferente ritmo de vida e a novas relações pessoais” (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997, p. 137).

Em relação aos fatores externos às instituições, as condições da profissão no mercado de trabalho, o reconhecimento social da carreira escolhida, os aspectos econômicos vinculados às dificuldades financeiras do estudante, a desvalorização da profissão (por exemplo, o “caso” das Licenciaturas) são possíveis causas da evasão estudantil no Ensino Superior (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997). Resultados semelhantes foram apontados por Gomes (1998), conforme apresentado anteriormente.

Nesse contexto, destaca-se a importância de se analisar a evasão não somente por meio de indicadores quantitativos. É necessária a consciência de que todo número é acompanhado de um contexto. E no caso da evasão estudantil, um contexto permeado por fatores inter-relacionados, sendo necessário que os gestores universitários busquem compreender esses contextos em suas complexas dimensões para que se tenha condições de minimizar o fenômeno da evasão (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997).

Corroborando com o exposto no parágrafo anterior, Gomes (2000, p. 100) exemplifica de que forma as questões relacionadas ao reconhecimento social da carreira podem influenciar na evasão estudantil, destacando que

[...] o desejo de cursar a universidade está fortemente vinculado a projetos de ascensão social e econômica, ou seja, projeção social e bons empregos e salários. Como no magistério esses projetos não se viabilizam, o aluno tende a abandonar o curso de licenciatura em busca de outra opção mais valorizada socialmente.

No que diz respeito aos fatores internos à instituição, consideram-se que currículos desatualizados, rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso, da falta de formação pedagógica, do desinteresse do docente, da insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação (como laboratórios de ensino e equipamentos de informática) são aspectos apontados pela Comissão do MEC como causas da evasão (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997).

Nesse cenário, vale ressaltar que os possíveis problemas relacionados ao currículo dos cursos de graduação, como currículos estratificados, rígidos, conservadores e desatualizados, podem ser agravados com um cenário de fragilidades de natureza didático-pedagógica, associados a metodologias tradicionais ou na atuação de docentes pouco comprometidos, pode gerar desmotivação e desinteresse por parte do aluno, levando-o a evadir (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997).

Mesmo após a divulgação dos resultados dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão Especial para Estudos da Evasão, outras pesquisas foram realizadas também com foco no que era um dos objetivos da Comissão, a identificação das causas da evasão estudantil no Ensino Superior.

Na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, Noronha, Carvalho e Santos (2001) buscaram, entre outros objetivos, compreender as causas da evasão estudantil em três cursos ministrados na referida Faculdade. A partir dos motivos de desligamentos dos estudantes registrados pela Pró-Reitoria de Graduação e fornecidos pelos estudantes evadidos em entrevistas por telefone, os pesquisadores identificaram mais de 15 diferentes razões para a evasão nos cursos pesquisados, conforme segue:

1. Impossibilidade de trabalhar e estudar;
2. Casamento;
3. Imaturidade – entrou muito jovem;
4. Dificuldades acadêmicas;
5. Melhor qualidade em outra faculdade no mesmo curso;
6. Pouco envolvimento com o curso;
7. Passou em mais de um curso e optou pelo outro;
8. Processo de integração;
9. Vocação;
10. Status profissional;
11. Ajustamento como curso ou decepção;
12. Oportunidades profissionais pequenas do curso ou da cidade;
13. Estímulos econômicos;
14. Simultaneidade de 2 cursos e escolha de outro;
15. Oportunidade de emprego em outra cidade e não conseguir conciliar;
16. Estímulos sociais;
17. Falta de conhecimento sobre o curso. (NORONHA; CARVALHO; SANTOS, 2001, p. 32)

Como se pode observar, os estudos sobre evasão mencionados até aqui apresentam resultados complementares, sendo que, na maior parte deles, algumas causas se repetem.

A partir dos estudos de Biazus (2004), novas causas da evasão estudantil foram identificadas. O autor teve como objetivo geral de sua tese de doutorado “[...] estudar e elaborar um instrumento para análise das causas da evasão discente nos Cursos de Ciências Contábeis da UFSM e da UFSC” (BIAZUS, 2004, p. 21). Para isso, construiu um modelo diagnóstico das causas da evasão que permitiu identificar as principais causas que levam à evasão estudantil nos cursos estudados.

Ao final do estudo, o pesquisador identificou que o principal influenciador na causa da evasão foi o componente interno Didático-Pedagógico (DP), especialmente pela pouca motivação por parte dos professores, a falta de associação entre a teoria e a prática nas disciplinas, o fato de não ser dada ênfase às disciplinas profissionalizantes e a inadequação entre os conteúdos das disciplinas.

O segundo principal influenciador foi o componente Conjuntural (C), no qual o principal indicador relacionado às causas da evasão foi a pressão familiar sobre a iniciação do curso superior. Ainda a respeito desse componente, a responsabilidade econômica no sustento da família também se apresentou como relevante para o fenômeno da evasão.

Somados aos influenciadores citados, Biazus (2004) elencou outros componentes, entre internos e externos à instituição, para os quais identificou o indicador pertencente a cada um deles que contribui mais para o fenômeno da evasão. O Quadro 5 apresenta tais informações.

Quadro 5 – Indicadores que mais contribuem com a evasão estudantil, de acordo com a dimensão e o componente

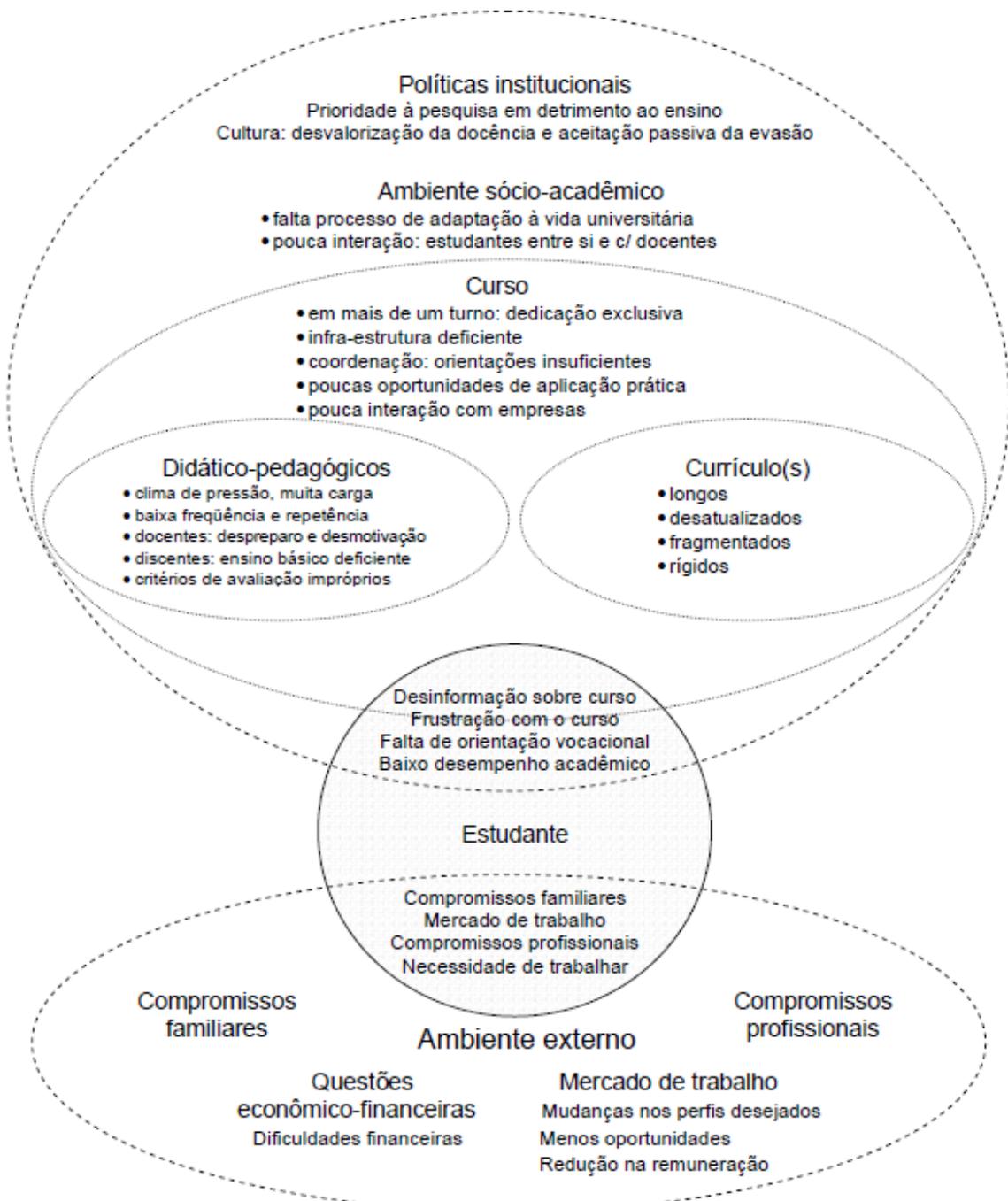
Dimensão	Componente	Indicador que mais contribui para evasão
Interna	Didático-Pedagógico (DP)	Pouca motivação por parte dos professores
	Motivos Institucionais (MI)	Aspectos inadequados das salas de aula ao ensino (físicos – didáticos – recursos audiovisuais)
	Atitude Comportamental (AC)	Forma inadequada que os professores falam do curso
Externa	Sócio-Político-Econômico (SPE)	Não existe integração entre a universidade e as empresas (Estágio Supervisionado)
	Vocação Pessoal (VP)	Desconhecimento prévio sobre o Curso
	Características Individuais (CI)	Por não ter atendido minhas (dos alunos) expectativas
	Conjuntural (C)	Pressão familiar sobre a indicação do Curso

Fonte: Elaborado pela autora desta tese a partir de Biazus (2004)

Na busca por visualizar de maneira consolidada as diferentes causas da evasão estudantil no Ensino Superior Brasileiro, uma das etapas da tese de doutorado de Cislighi (2008) foi a construção de uma macrovisão das causas que levam à evasão nas IES brasileiras. Para isso, o

autor realizou uma revisão sistemática e, ao final, elaborou uma visão analítica (a partir das fontes secundárias levantadas na revisão sistemática), o que configurou como a primeira contribuição teórica da sua tese. A Figura 3 apresenta a macrovisão desenvolvida por Cislighi (2008). Nota-se que, a partir das contribuições do autor, surgem novas causas da evasão estudantil em cursos de graduação no Brasil, não apresentadas até aqui a partir das pesquisas anteriormente consultadas.

Figura 3 – Macrovisão das causas que levam à evasão nas IES brasileiras



Fonte: Cislighi (2008, p. 34)

Pacheco (2010) também buscou em um dos objetivos específicos da sua tese de doutorado identificar fatores que influenciam a permanência e a evasão dos estudantes de graduação. Entretanto, diferenciando-se das referências citadas até aqui, a autora teve como foco de estudo um curso oferecido na modalidade a distância. A autora identificou que são influenciadores da permanência estudantil fatores como a autonomia do estudante (que pode ser estimulada), a identificação com a modalidade de ensino, o sentimento de parte da universidade (acolhimento institucional), a comunicação e presteza de informações por parte da IES, as tecnologias oferecidas para os estudos a distância e o relacionamento com a tutoria, tanto a distância como nos polos de apoio presencial. Na questão relacionada à tutoria, a autora enfatiza que a alta rotatividade dos tutores é um dos fatores criticados pelos alunos.

Diante do exposto, pode-se observar que, quando se trata de educação a distância, outros aspectos relacionados à evasão e à permanência podem surgir, decorrentes das características dessa modalidade de ensino que, por vezes, diferem da realidade de cursos presenciais.

Já em estudo mais recente, na busca por compreender as diferentes causas da evasão no curso de Administração de Empresas da Universidade de Barcelona, Freixa Niella, Llanes Ordóñez e Venceslao Pueyo (2018) procuraram analisar o momento do abandono ao longo do período do curso bem como as diferentes razões da evasão nos diferentes períodos. Os autores identificaram que as dificuldades de conciliação entre o trabalho e os estudos, o baixo desempenho acadêmico, a falta de motivação e a fraca construção de uma identidade profissional favoreceram o abandono do curso por parte dos estudantes (FREIXA NIELLA; LLANES ORDONEZ; VENCESLAO PUEYO, 2018).

Considerando as referências consultadas, pode-se listar 50 diferentes causas para a evasão estudantil no Ensino Superior, sendo que, algumas delas, são apontadas em diferentes pesquisas. O Quadro 6 apresenta uma síntese de todas as causas expostas anteriormente:

Quadro 6 – Síntese das causas da evasão estudantil

Autores	Causas da evasão
Tinto (1989); Paredes (1994); Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997); Noronha, Carvalho e Santos (2001); Biazus (2004); Cislighi (2008)	Pouco discernimento (desinformação) do estudante no momento da escolha do curso
Tinto (1989); Paredes (1994); Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997); Freixa Niella, Llanes Ordóñez e Venceslao Pueyo (2018)	Falta de interesse, motivação, compromisso e/ou capacidade do indivíduo para realizar um curso de graduação
Tinto (1989); Cislighi (2008); Freixa Niella, Llanes Ordóñez e Venceslao Pueyo (2018)	Baixo desempenho acadêmico
Tinto (1989); Paredes (1994); Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997); Gomes	Expectativas não atendidas em relação à qualidade da IES e/ou do curso

Autores	Causas da evasão
(1998); Noronha, Carvalho e Santos (2001); Biazus (2004); Cislighi (2008)	
Tinto (1989); Cislighi (2008); Pacheco (2010)	Falta de assessoramento e orientação aos alunos
Tinto (1989); Noronha, Carvalho e Santos (2001); Cislighi (2008)	Poucas interações sociais e intelectuais no curso e/ou IES
Paredes (1994); Gomes (1998); Noronha, Carvalho e Santos (2001); Cislighi (2008); Freixa Niella, Llanes Ordóñez e Venceslao Pueyo (2018)	Impossibilidade ou dificuldade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo
Paredes (1994); Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997); Biazus (2004); Cislighi (2008)	Dificuldades financeiras
Paredes (1994); Noronha, Carvalho e Santos (2001)	Simultaneidade de dois cursos superiores e opção pelo outro
Paredes (1994); Noronha, Carvalho e Santos (2001)	Dificuldades acadêmicas
Paredes (1994); Cislighi (2008)	Rigidez/pressão excessiva dos professores
Paredes (1994)	Greve prolongada de professores e desestímulo para prosseguir
Paredes (1994)	Prestou novo concurso na IES pública para o mesmo curso e passou
Paredes (1994); Noronha, Carvalho e Santos (2001); Cislighi (2008)	Obrigações familiares e sociais
Paredes (1994); Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997); Noronha, Carvalho e Santos (2001)	Imaturidade – entrou muito jovem na universidade
Paredes (1994); Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997)	Aceitação provisória da segunda opção e sucesso em nova tentativa
Paredes (1994); Gomes (1998); Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997); Noronha, Carvalho e Santos (2001); Freixa Niella, Llanes Ordóñez e Venceslao Pueyo (2018)	Falta de perspectivas no exercício da profissão (carreira, reconhecimento social)
Paredes (1994)	Situações pessoais imprevisíveis ou doenças
Paredes (1994); Noronha, Carvalho e Santos (2001)	Mudanças para outra cidade (no país ou no exterior)
Gomes (1998)	Necessidade de longos deslocamentos para comparecer às aulas
Gomes (1998)	Discriminação dos professores em relação a alguns alunos
Gomes (1998); Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997); Cislighi (2008)	Professores pouco capacitados
Gomes (1998)	Metodologias de ensino inadequadas
Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997); Cislighi (2008)	Dificuldade de adaptação à vida universitária
Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997); Cislighi (2008)	Lacunas na formação básica
Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997)	Dificuldade de adaptação a uma nova cidade (quando o aluno precisa se mudar para a cidade da instituição)
Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997); Cislighi (2008)	Currículos desatualizados, fragmentados, longos e/ou rígidos
Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997)	Rígida cadeia de pré-requisitos
Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997)	Falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso
Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997); Biazus (2004); Cislighi (2008)	Infraestrutura deficitária da IES
Noronha, Carvalho e Santos (2001)	Passou em mais de um curso e optou pelo outro
Biazus (2004); Cislighi (2008)	Pouca motivação por parte dos professores

Autores	Causas da evasão
Biazus (2004); Cislighi (2008)	Falta de associação entre a teoria e a prática nas disciplinas
Biazus (2004)	Pouca ênfase às disciplinas profissionalizantes
Biazus (2004)	Inadequação entre os conteúdos de diferentes disciplinas.
Biazus (2004)	Pressão familiar sobre a iniciação do curso superior
Biazus (2004)	Pressão familiar sobre a escolha do curso superior
Biazus (2004)	Forma inadequada que os professores falam do Curso
Biazus (2004); Cislighi (2008)	Falta de integração entre a IES e empresas
Cislighi (2008)	Prioridade à pesquisa em detrimento ao ensino
Cislighi (2008)	Aceitação passiva da evasão (por parte dos docentes e IES)
Cislighi (2008)	Curso integral
Cislighi (2008)	Baixa frequência e reprovações
Cislighi (2008)	Critérios de avaliação impróprios
Pacheco (2010)	Autonomia do estudante par estudar a distância
Pacheco (2010)	Identificação com a modalidade de ensino EaD
Pacheco (2010)	Falta de acolhimento institucional
Pacheco (2010)	Tecnologias oferecidas para os estudos a distância inadequadas
Pacheco (2010)	Fraco relacionamento com a tutoria a distância e nos polos de apoio presencial
Pacheco (2010)	Alta rotatividade dos tutores na EaD

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Tinto (1989), Paredes (1994), Gomes (1998), Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997), Noronha, Carvalho e Santos (2001), Biazus (2004), Cislighi (2008), Pacheco (2010), Freixa Niella, Llanes Ordóñez e Venceslao Pueyo (2018)

Embora a lista de causas da evasão estudantil apresentada no Quadro 6 pareça extensa, ela não abrange todas as possíveis motivações que levam o aluno a evadir de um curso de graduação. Ainda assim, esse apanhado possibilita identificar a existência das mais variadas razões que levam à evasão estudantil e ajuda a caracterizar o fenômeno estudado.

Diante do exposto, pode-se observar que a evasão estudantil é um fenômeno multicausal e influenciado por diferentes esferas da vida humana, sendo assim, um problema complexo de ser compreendido de maneira completa e em todas as suas particularidades. Tal situação também foi apresentada no *Marco Conceptual sobre el Abandono*, do Projeto Alfa-GUIA (ALFA-GUIA, 2013), o qual apresentou, ainda, contribuição no sentido de agrupar as diferentes causas da evasão estudantil e variáveis associadas a ela em cinco diferentes perspectivas, as quais servirão de base para o processo de análise desta tese, a saber:

- a) Individual: refere-se às características pessoais do estudante, suas vocações, aspirações, expectativas, crenças e atitudes.
- b) Acadêmica: considera a trajetória acadêmica prévia e os hábitos acadêmicos do estudante no Ensino Superior.
- c) Econômica: trata de questões relacionadas à vida financeira individual e familiar do estudante, bem como da satisfação com o potencial de ganho possibilitado pela formação para a carreira escolhida.

- d) Sociocultural¹: contempla aspectos relacionados às crenças, às práticas e aos costumes do entorno social e cultural do estudante.
- e) Institucional: relacionada às questões institucionais que dizem respeito à qualidade, às normas e às iniciativas voltadas para a permanência estudantil.

Para além de agrupar as causas da evasão estudantil em diferentes perspectivas, os pesquisadores do Alfa-GUIA também buscaram identificar as variáveis que influenciam a evasão e a permanência estudantil dos países participantes do Projeto. Tal identificação se deu a partir da literatura, com posterior validação de especialistas integrantes do Alfa-GUIA.

Ao total, foram identificadas 49 variáveis, para as quais os pesquisadores apresentaram a definição, o tipo (qualitativa ou quantitativa), a forma de medição e a unidade de medida. O Quadro 7 apresenta a lista de variáveis em comento, enquanto a informação completa de cada uma delas pode ser consultada no Anexo A, utilizado como referência no processo de análise, inferência e interpretação dos resultados da presente pesquisa.

Quadro 7 – Matriz de operacionalização de variáveis

Id	Variável
1	Edad
2	Género
3	Programa Académico o Carrera
4	Duración de la carrera o programa académico
5	Rama de conocimiento
6	Abandono de estudios en el período de estudio
7	Cursos/materias aprobados
8	Cursos/materias reprobados/suspendidos
9	Carga académica en el período vigente
10	Carrera matriculada
11	Estado Civil
12	Con quién vive
13	Hermanos
14	Escolaridad de los adultos referentes
15	Comunidad o grupo específico
16	Procedencia
17	Salud autorreferida
18	Eventos y experiencias relevantes
19	Creencias
20	Costumbres o pautas de crianza
21	Dependencia económica
22	Ingreso económico
23	Apoyo económico para estudiar
24	Estudios previos (titulación previa)
25	Tipo de institución de educación media o secundaria

¹ Ainda que o Marco Conceitual do Projeto Alfa-GUIA se refira a uma perspectiva cultural, a matriz de operacionalização das variáveis relacionadas à evasão estudantil contempla também a perspectiva social, ambas apresentadas de maneira conjunta neste trabalho.

Id	Variável
26	Abandono de estudos de educação média y superiores previos
27	Período transcurrido entre la finalización de la educación média o secundaria y el inicio de la educación superior
28	Pruebas de Estado/ Acceso (calificación/puntaje medio en educación média o secundaria)
29	Motivación académica
30	Relaciones interpersonales
31	Necesidades educativas especiales
32	Ambiente social
33	Participación en grupos sociales
34	Técnicas de estudio
35	Seguridad y orden público
36	Orientación académica vocacional o profesional
37	Modalidad del programa/carrera (presencial, a distancia, mixta)
38	Metodología de enseñanza aprendizaje
39	Satisfacción académica de la IES
40	Infraestructura
41	Dotación
42	Normativa institucional
43	Programas de apoyo y acompañamiento
44	Cambios de programa
45	Ambiente político
46	Competencias académicas
47	Retorno Económico
48	Tradiciones sociales, religiosas y/o políticas
49	Año de finalización de educación secundaria

Fonte: Alfa-GUIA (2014)

Vale pontuar que não é raro encontrar em pesquisas sobre evasão estudantil o uso dos termos “causas da evasão” e “variáveis associadas à evasão” como sinônimos. Entretanto, os referidos termos possuem significados distintos.

De acordo com o Dicionário Michaelis (2021a), dicionário brasileiro *on-line* da língua portuguesa, causa pode ser entendida como

1. aquilo que determina a existência de uma coisa ou de um acontecimento; razão, motivo, explicação.
2. Aquilo que provoca o início ou determina a origem de algo; agente, origem, princípio.
3. Razão pela qual se faz algo ou se provoca um acontecimento.

Já variável pode ser entendida como algo “1. Que está sujeito a variação. 2. Que pode ser variado ou mudado; mudável. 3. Que se caracteriza pela falta de constância; inconstante [...]” (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2021b), possuindo, também, significados matemáticos e estatísticos, como o de

5. MAT Letra ou símbolo usado para designar um elemento genérico de um conjunto.
6. MAT Diz-se da quantidade que pode tomar sucessivamente diferentes valores no decurso de um mesmo cálculo.
2. ESTAT Uma característica que pode assumir mais de um conjunto de valores ao qual uma medida numérica é atribuída.

Adicionalmente, Barbetta (2014, p. 29) define variável como “[...] as características que podem ser observadas (ou medidas) em cada elemento da população, sob as mesmas condições”. Nesse sentido, as variáveis se referem mais ao “o que” se pretende observar ou medir em uma população ou amostra (BARBETTA, 2014).

Dessa forma, no contexto desta pesquisa, considera-se que as **causas da evasão estudantil dizem respeito ao que motiva o estudante a sair do curso antes de se formar, ou seja, as razões pelas quais ele toma essa decisão ou é submetido a ela.** Já as **variáveis relacionadas à evasão estudantil são parâmetros, medidas ou quantidades (do aluno, da instituição, da sociedade, entre outros) associados ao contexto no qual a evasão acontece.**

Nesse sentido, ainda que a teoria aponte que o “baixo desempenho acadêmico”, a “baixa frequência” e as “reprovações” sejam causas da evasão, nesta pesquisa, entende-se que se tratam, na verdade, de variáveis, uma vez que representam medidas ou quantidades associadas à vida acadêmica do estudante, diferentemente das causas que levam o estudante a evadir, que podem ser descritas, mas não mensuradas.

Por fim, ainda que a evasão estudantil não se concretize necessariamente como um insucesso para o aluno evadido (visto que ele pode optar pela interrupção dos estudos para buscar alternativas mais alinhadas aos seus propósitos de vida), do ponto de vista institucional, a evasão estudantil gera perdas e ociosidade de recursos, sejam eles públicos ou privados. Nesse sentido, inicialmente cabe às IES corrigirem questões de ordem interna para mitigar as causas da evasão que dizem respeito, sobretudo, à dimensão institucional (PAREDES, 1994).

2.3 MODELOS PREDITIVOS À EVASÃO

Frente aos desafios da evasão estudantil no Ensino Superior, instituições do Brasil e do exterior têm empreendido esforços para favorecer a permanência dos estudantes até o final do processo formativo. A realização de avaliações do ambiente universitário; a criação de políticas e programas para reduzir a evasão estudantil; a oferta de tutoria por pares; a disponibilização de auxílios financeiros; e o uso de MOOC (*Massive Open Online Course*) como instrumento de apoio à docência e à aprendizagem são alguns exemplos de iniciativas das instituições em busca de melhores resultados relacionados à permanência dos estudantes (AGUADO FRANCO, 2017; ARENDT, 2013; JONES; BRAXTON, 2009; MARTÍN *et al.*, 2011).

Para além de descrever o fenómeno da evasão, apurar estatísticas descritivas a respeito do fenómeno e testar estratégias que visam à permanência estudantil em cursos de graduação, estudiosos têm investido no desenvolvimento de modelos preditivos à evasão.

Modelos preditivos são fórmulas matemáticas criadas a partir de dados históricos e, uma vez construídos, podem auxiliar na identificação prévia de acontecimentos futuros. Nesse sentido, modelos preditivos à evasão estudantil fornecem a probabilidade que cada estudante possui de evadir do seu curso, além de medirem o efeito de diferentes variáveis sobre o fenómeno.

Diferentes métodos são utilizados para a análise preditiva à evasão, cujo desenvolvimento recorre a técnicas de mineração de dados, como a regressão logística binária (ADROGUE; GARCÍA DE FANELLI, 2018; AMARAL, 2016; ASSIS, 2017; CARVAJAL; GONZÁLEZ; SARZOZA, 2018; CONTINI; CUGNATA; SCAGNI, 2018; FONSECA, 2018; PÉREZ *et al.*, 2018; ROVARIS NETO, 2002; SILVA, 2017).

Para todos os métodos, a matéria-prima que viabiliza a construção dos modelos preditivos são as bases de dados disponíveis, sejam elas advindas de sistemas institucionais, de bases governamentais, de levantamentos realizados junto ao público-alvo e/ou outros.

Se, por um lado, os modelos preditivos à evasão podem oferecer suporte aos profissionais que atuam na redução da evasão estudantil, indicando as probabilidades de evasão individuais e apoiando na tomada de decisão (ROVARIS NETO, 2002), faz-se necessário, por outro, chamar atenção para o uso de variáveis apropriadas para a obtenção de modelos confiáveis (FONSECA, 2018), tema central desta tese.

Silva, Cabral e Pacheco (2020) chamam atenção para a necessidade de desenvolver modelos preditivos a partir de dados consistentes e atualizados. De acordo com os autores, tal importância reside tanto na construção do modelo (que deve ser realizada a partir de dados históricos confiáveis) quanto na aplicação do modelo, que deve se dar com a partir de informações atualizadas dos alunos em curso para que as predições realizadas sejam confiáveis.

A dificuldade de obtenção de dados confiáveis para a elaboração de modelos preditivos se apresenta como limitação para o uso dessa estratégia e pode ser observada nos relatos de Amaral (2016). Segundo o autor, durante sua pesquisa, foi possível perceber que

[...] as informações coletadas pelas IFES acerca dos discentes ingressantes passaram por frequentes alterações no decorrer dos anos. Muitos dados [...] não estavam disponíveis para o intervalo de tempo necessário. Por exemplo, informações acerca das cotas utilizadas pelos estudantes para ingresso na instituição só estavam disponíveis para discentes que ingressaram nos períodos letivos mais recentes. [...]. Por esta razão, estes [...] dados não puderam [sic] ser considerados. Fica evidente que a busca por dados

consistentes e comuns às outras instituições, limitou bastante o número de atributos utilizados. Outras imposições de natureza similar foram encontradas devido às limitações na estrutura de dados da IFES na qual os experimentos foram conduzidos. (AMARAL, 2016, p. 123)

Observa-se, nesse sentido, que os desafios associados aos dados para o desenvolvimento de modelos preditivos à evasão estão relacionados, sobretudo, à seleção de **variáveis apropriadas**; à obtenção de **dados confiáveis**; e ao acesso a uma base com **registros atualizados e completos** para os diferentes alunos, mesmo aqueles que ingressaram na instituição em momentos distintos. Diante disso, considera-se relevante adotar tais aspectos como critérios para o processo de validação proposto no “objetivo específico d”, apresentado na introdução deste trabalho.

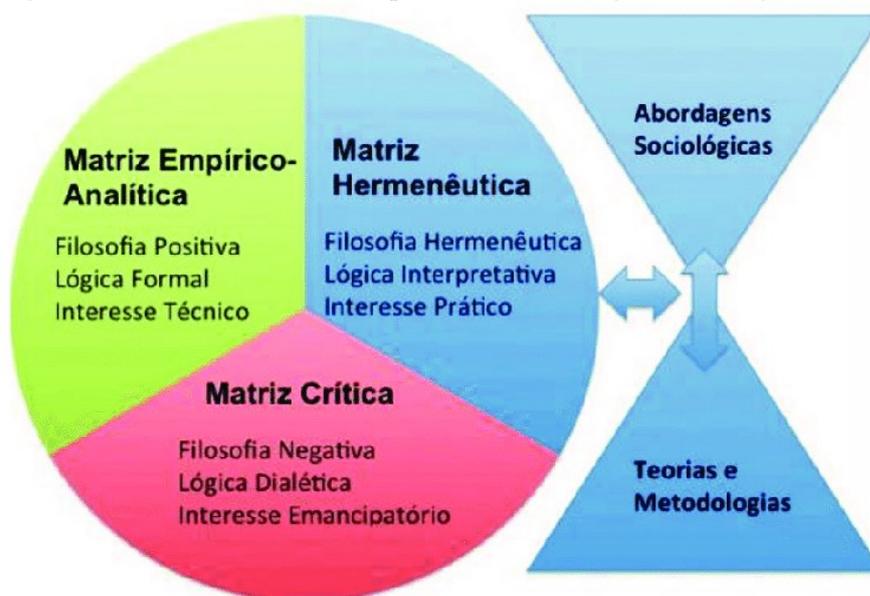
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder à questão “quais variáveis a serem consideradas na elaboração de modelos preditivos à evasão na Educação Superior brasileira em nível de graduação”, alcançando o objetivo geral deste estudo, os procedimentos metodológicos foram definidos a partir do referencial para estudos organizacionais denominado círculo de matrizes epistêmicas, proposto por Ana Paula Paes de Paula em seu livro intitulado “Repensando os estudos organizacionais: por uma nova teoria do conhecimento”, publicado pela Editora FGV (DE PAULA, 2015).

No lugar dos paradigmas sociológicos de Burrell e Morgan, De Paula (2016) apresentou abordagens sociológicas, entendidas como sistemas de produção de conhecimento. Tais abordagens, para a autora, “[...] procuram uma identidade epistêmica e agregam teorias e metodologias” (DE PAULA, 2016, p. 34. Nessa busca, “[...] as abordagens sociológicas se orientam por três matrizes epistêmicas: a matriz empírico-analítica, a matriz-hermenêutica e a matriz crítica” (DE PAULA, 2016, p. 34).

A matriz empírico-analítica possui um interesse cognitivo técnico. A matriz-hermenêutica possui um interesse cognitivo prático. Por fim, a matriz crítica possui um interesse cognitivo emancipatório (DE PAULA, 2015). A Figura 4 ilustra as matrizes epistêmicas propostas pela autora.

Figura 4 – Círculo das matrizes epistêmicas, abordagens sociológicas, teorias e metodologias



Fonte: De Paula (2016)

As matrizes epistêmicas, nesse caso, dão lugar ao quadrado dividido entre quatro paradigmas e polarizado por posições antagônicas. Assim, na visão da autora, as matrizes se tornam referências orientadoras, em vez de domínios de atuação científica, podendo ser consideradas guardadoras de lugar do conhecimento e mediadoras entre a filosofia e a ciência.

Para De Paula (2015), os interesses cognitivos são interdependentes e não podem ser tomados de maneira isolada, em especial nas ciências sociais. O interesse emancipatório sozinho, por exemplo, torna-se a crítica pela crítica. Assim como o interesse prático sozinho tende a se tornar pura descrição, enquanto o interesse técnico de maneira isolada tende a se converter em puro instrumentalismo. A partir de sua proposta, a autora viabiliza a ideia de que interesses cognitivos distintos são complementares, e não antagônicos.

Nesse sentido, para o presente estudo, o principal interesse cognitivo foi o técnico, já que a proposição de um conjunto de variáveis a ser considerado na elaboração de modelos preditivos à evasão na Educação Superior brasileira em nível de graduação instrumentalizará as IES e os órgãos competentes do poder público a respeito de quais variáveis podem acompanhar e de que forma podem operacionalizar essas variáveis. Entretanto, os interesses cognitivos prático e emancipatório também estão presentes de maneira complementar. O primeiro, a partir do processo descritivo utilizado para apurar de que forma o referido processo acontece na realidade. O segundo, ao tentar revelar, a partir das oitivas e dos depoimentos dos alunos evadidos, questões subjacentes ao processo de evasão que estão relacionadas a aspectos econômicos, políticos, sociais, legais e conjunturais.

Para propor um conjunto de variáveis para a elaboração de modelos preditivos à evasão na Educação Superior brasileira em nível de graduação, foi necessário coletar informações de indivíduos que vivenciaram ou vivenciam o fenômeno estudado, bem como consultar a teoria disponível. Nesse sentido, no que se refere ao objetivo, esta é uma pesquisa **descritiva**.

O principal foco de pesquisas descritivas é o tratamento de dados ou dos fatos colhidos pelo pesquisador a partir de uma realidade específica. Nesse tipo de estudo, busca-se conhecer “[...] situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 61-62).

Além de conhecer as situações e as relações que ocorrem nas diferentes esferas do comportamento humano, em estudos descritivos, o pesquisador busca descrever o objeto de pesquisa, tentando conhecer a natureza de um fenômeno, sua frequência, as características, as causas e as influências em outros fenômenos (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 207).

No que diz respeito à abordagem, a presente pesquisa se caracteriza como **mista**, ou seja, utilizou métodos tanto quantitativos como qualitativos. Nesse sentido, essa abordagem de investigação envolveu múltiplos dados, formas de coleta e de interpretação (CRESWELL, 2010).

De acordo com Broilo *et al.* (2015), o uso de métodos mistos em pesquisas na área da Administração aparece como uma forma de obter uma compreensão mais abrangente acerca dos fenômenos estudados, minimizando as limitações relacionadas à subjetividade presente em pesquisas puramente qualitativas e o risco da superficialidade gerada pela falta de flexibilidade e excesso de objetividade das pesquisas puramente quantitativas.

Ainda que em uma primeira análise o uso de uma abordagem mista possa sugerir uma solução para as limitações das abordagens exclusivamente qualitativas ou quantitativas na área da Administração, Broilo *et al.* (2015) alertam para a existência de preocupações acerca da condução dessas abordagens em conjunto.

Tal preocupação reside essencialmente no fato de a abordagem mista envolver bases epistemológicas consideradas conflitantes, já que pesquisas qualitativas possuem vínculo com os paradigmas subjetivos, enquanto pesquisas quantitativas estão associadas aos paradigmas objetivos. Nesse sentido, os autores destacam que o uso de métodos mistos em pesquisas na área da Administração envolve desafios que passam, também, pelas resistências dentro da própria academia.

Quando se analisa o uso de multimétodos a partir de um olhar paradigmático, identifica-se uma fragilidade epistemológica. Não porque métodos mistos não podem ser operacionalizados em conjunto, mas sim por uma limitação da lente que se está sendo usada para analisar a aplicação de multimétodos, nesse caso, uma lente paradigmática.

Diante desse contexto, faz-se um resgate do que fora apresentado no início deste capítulo: para a execução desta pesquisa, entendeu-se ser apropriado utilizar a proposta de Ana Paula Paes de Paula para estudos organizacionais que sugere o uso de matrizes epistêmicas com interesses cognitivos distintos, que são complementares entre si, em vez de utilizar a lente dos paradigmas sociológicos. Essa escolha epistemológica permite não só compreender a opção de uma abordagem mista, mas também reforça e sustenta teoricamente o uso dessa abordagem.

Estudos que fazem uso de métodos mistos devem levar em conta quatro critérios para a definição da estratégia de consecução da pesquisa, são eles: implementação; prioridade; integração e perspectiva teórica. A seguir, serão apresentadas as características de cada critério a partir de Creswell (2010), bem como os critérios definidos para o presente estudo.

O critério de implementação diz respeito à temporalidade em que os dados qualitativos e quantitativos são coletados, ou seja, se a coleta de ambos foi realizada em etapas diferentes ou de forma simultânea. No caso desta pesquisa, os dados foram coletados de forma simultânea.

O critério de prioridade se refere à qual abordagem é predominante na pesquisa, se a abordagem qualitativa ou a abordagem quantitativa. O presente estudo é predominantemente qualitativo, uma vez que o conjunto de variáveis a serem consideradas em modelos preditivos à evasão resultaram diretamente de dados qualitativos, enquanto os dados quantitativos ajudaram na descrição do cenário em que os dados qualitativos foram coletados e na interpretação dos resultados, fazendo uso de estatísticas descritivas.

Já o critério de integração se refere à forma com que os dados qualitativos e quantitativos são integrados no estudo, tanto no momento da coleta quanto na análise. Neste estudo, a integração dos dados foi utilizada no momento da coleta, etapa em que dados qualitativos e quantitativos foram obtidos simultaneamente, bem como no momento da análise dos dados, em que foi possível comparar códigos qualitativos da análise dos conteúdos textuais com as diferentes estatísticas descritivas obtidas a partir dos dados quantitativos.

Por fim, o critério da perspectiva teórica se refere à lente teórica que orienta a pesquisa, que pode ser implícita (conjunto de teorias) ou explícita (na qual uma teoria específica sustenta o estudo e a metodologia escolhida). A partir do referencial teórico deste trabalho, pode-se observar que a perspectiva teórica utilizada é implícita, já que tal referencial foi desenvolvido a partir de uma análise ampla de diferentes teorias a respeito da evasão estudantil no Ensino Superior e do uso de modelos preditivos nesse contexto, não tendo um único orientador na aplicação do método e interpretação dos resultados.

A partir da caracterização apresentada, este estudo se configura dentro de uma estratégia de triangulação concomitante, que, de forma resumida, considera a coleta de dados qualitativos e quantitativos de maneira simultânea, permite priorizar entre uma ou outra técnica (qualitativa ou quantitativa) e que na fase de interpretação integra os resultados das duas abordagens, podendo tal integração assinalar convergências ou divergências (CRESWELL, 2010).

Por fim, registra-se que a presente pesquisa foi submetida à apreciação e à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo aprovada em 29 de abril de 2020, sob o protocolo n. CAAE 29569120.4.0000.0121.

Os procedimentos técnicos para a coleta e a análise dos dados utilizados serão apresentados a seguir.

3.1 COLETA DOS DADOS

A etapa de coleta dos dados seguiu os pressupostos da **triangulação de dados**. O conceito de triangulação é originário da navegação e da estratégia militar. Consiste na intersecção de três pontos de referência utilizados para se encontrar a localização de um objeto. No contexto científico, o termo se refere ao intuito de envolver ao menos três diferentes modos de verificar, confirmar ou refutar um determinado evento, garantindo considerável confiança na sua descrição (VERGARA, 2012; YIN, 2016).

Existem diferentes formas de triangulação, entre elas, a triangulação dos dados (VERGARA, 2012; YIN, 2016). “Ao coletar dados, a triangulação ideal não apenas buscaria a confirmação de três fontes, mas tentaria encontrar três tipos diferentes de fontes” (YIN, 2016, p. 72).

Visto a predominância de uma abordagem qualitativa neste estudo, para definir as fontes de dados, foram elencadas, inicialmente, questões norteadoras alinhadas aos objetivos propostos, as quais deram base para todo o processo de coleta de dados. São elas:

- a) Há informações consistentes sobre causas da evasão contidas na literatura que podem ser relacionadas a variáveis de diferentes naturezas?
- b) Os profissionais que atuam no Ensino Superior sabem as causas que levam os estudantes à evasão, conseguem associá-las a variáveis e indicar as possibilidades e limitações para operacionalizá-las?
- c) Os alunos evadidos sabem as causas que os levaram à evasão e conseguem associá-las a variáveis?
- d) Quais dados dos alunos já são armazenados? Quais recursos estão envolvidos no processo de armazenamento (infraestrutura, tecnologias, materiais e pessoas)?
- e) Para os dados ainda não armazenados, quais possibilidades e limitações os profissionais da área identificam para que tais dados sejam apurados, guardados (séries históricas sem sobreposição) e atualizados? Quais recursos precisam ser envolvidos no processo de armazenamento de novos dados (infraestrutura, tecnologias, materiais e pessoas)?
- f) Em quais aspectos as fontes consultadas convergem no que diz respeito às variáveis relacionadas à evasão estudantil?
- g) Existem aspectos de divergência entre as fontes consultadas a respeito do tema?
- h) Quais aspectos foram identificados somente em uma das fontes?

Diante disso, definiu-se como fonte de dados estudos existentes a respeito das causas da evasão estudantil em IES brasileiras; entrevistas realizadas com profissionais que atuam no Ensino Superior brasileiro e um questionário autoaplicado junto a indivíduos que evadiram de cursos de graduação em instituições nacionais, os quais compuseram o campo do *corpus* da pesquisa.

Nessa etapa, buscou-se utilizar os critérios propostos por Laurence Bardin na fase de pré-análise dos dados. Para a autora, é necessário garantir que nenhum elemento que corresponda aos critérios definidos fique de fora (critério da exaustividade); que a amostra selecionada represente a heterogeneidade do universo inicial (critério da representatividade); que os dados obtidos obedeçam a critérios precisos de escolha, sem apresentar demasiada singularidade (critério da homogeneidade); e, por fim, que devem ser adequados enquanto fonte de informação (critério da pertinência) (BARDIN, 2016; SANTOS, 2012; SERAMIM; WALTER, 2017).

Para a obtenção de todos os dados, recorreu-se aos procedimentos técnicos denominados **pesquisa bibliográfica e levantamento**.

A pesquisa bibliográfica é caracterizada por compreender a bibliografia do tema de estudo já publicada em fontes como jornais, revistas, pesquisas, livros, entre outros. Tem como finalidade colocar o pesquisador frente a tudo o que foi escrito, falado ou gravado em relação a um assunto (LAKATOS; MARCONI, 2007). Nesse tipo de pesquisa, é possível utilizar os dados ou as categorias teóricas que foram desenvolvidos por outros pesquisadores, bem como suas contribuições realizadas a partir de seus respectivos estudos (SEVERINO, 2007).

Além do uso do referido procedimento para a elaboração do referencial teórico, foi realizada uma **revisão sistemática** de trabalhos que tratam das causas associadas à evasão estudantil na realidade brasileira. A revisão sistemática foi desenvolvida considerando a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e as bases Scopus e Web of Science. Foram utilizados os grupos de descritores “Causa”; “Evasão Estudantil” e “Educação Superior”, cujos descritores são apresentados a seguir no Quadro 8, considerando os idiomas português, espanhol e inglês.

Quadro 8 – Descritores da revisão sistemática sobre causas da evasão estudantil

Grupo 1: Causa	Grupo 2: Evasão estudantil	Grupo 3: Educação Superior
Causa/Causas	Evasão	Ensino Superior
Motivo/Motivos	Abandono	Educação Superior
Variável/Variáveis	Desistência	Graduação
Razão/Razões	Evasión	Enseñanza superior

Grupo 1: Causa	Grupo 2: Evasão estudantil	Grupo 3: Educação Superior
Fator/Fatores	Deserción	Educación universitaria
Razón/Razones	Dropout	Grado
Variable/Variables		Higher education
Factor/Factores		Undergraduate courses
Cause/Causes		
Reason/Reasons		
Factor/Factors		

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Cabe ressaltar que os descritores definidos para cada grupo estão baseados nos termos normalmente presentes nas pesquisas relacionadas às causas da evasão no Ensino Superior, ainda que não possuam o mesmo significado entre si.

No grupo 1, por exemplo, foram listados termos relacionados às causas da evasão. Nesse sentido, ainda que “causa” e “variável” tenham significados diferentes, conforme mencionado anteriormente, o fato de serem utilizados como sinônimos em alguns casos exigiu a consideração de ambos como descritores para ampliar os resultados da busca.

Já no grupo 2, que enfoca a evasão estudantil, há descritores como “abandono” e “desistência”, que, na prática, não são sinônimos de evasão, mas sim formas pelas quais a evasão pode acontecer. Entretanto, como alguns trabalhos utilizam tais termos como sinônimos, optou-se por essa composição no segundo grupo de descritores.

Por fim, no que se refere ao grupo 3, procurou-se por termos que podem remeter ao Ensino Superior em nível de graduação. Nesse sentido, foram definidos como descritores tanto os termos mais amplos quanto os termos mais específicos.

Diante disso, registra-se que a escolha de tais descritores ampliou a primeira listagem de trabalhos selecionados para a revisão sistemática. Contudo, os critérios de inclusão e de exclusão que serão apresentados a seguir garantiram que somente estudos dentro do escopo permanecessem no portfólio.

A partir dos descritores elencados, definiu-se para a estratégia de busca as pesquisas que continham pelo menos um descritor de cada grupo no título, ou no resumo ou nas palavras-chave. A descrição da referida estratégia, fazendo uso dos operadores *booleanos*, se deu da seguinte forma:

Causa* OR Motivo* OR Variáve* OR Raz* OR Fator* OR Razon* OR Variable* OR
Factor* OR Cause* OR Reason*

AND

Evasão OR Abandono OR Desistência OR Evasión OR Deserción OR Dropout

AND

“Ensino Superior” OR “Educação Superior” OR Graduação OR “Enseñanza superior” OR “Educación universitaria” OR Grado OR “Higher education” OR “Undergraduate courses”

O asterisco ao final dos termos garantiu a realização da busca por descritores com o mesmo radical, enquanto o uso das aspas delimitou a busca exata e completa do descritor.

A primeira busca resultou em 401 teses na BDTD, sete artigos na Scopus e 482 artigos na Web of Science.

Aos trabalhos filtrados na etapa anterior, foram aplicados os seguintes critérios de inclusão e de exclusão:

- a) Somente teses e artigos que estejam no idioma espanhol, português ou inglês.
- b) Exclusão de pesquisas que não possuíam acesso livre ou não estavam disponíveis para acesso por meio das credenciais da UFSC.
- c) Exclusão de pesquisas que não possuíam objetivo relacionado à temática “causas da evasão na Educação Superior brasileira em nível de graduação”.

Sobre o último critério, faz-se necessário explicar que se considerou que o objetivo do estudo estava relacionado às causas da evasão quando a proposta de pesquisa tinha como enfoque o que motivou, deu origem, foi a razão ou o motivo da evasão estudantil. Ou seja, foram considerados fora do escopo estudos que trataram de variáveis associadas à evasão estudantil. Tal escolha decorre do entendimento de que, mesmo que uma variável influencie na evasão estudantil, essa influência não significa causa.

Em outras palavras, considera-se que variáveis associadas à evasão fornecem pistas de questões que podem ser melhores investigadas acerca da evasão estudantil, mas não conseguem explicar o porquê da ocorrência do fenômeno.

Explicadas tais escolhas, registra-se que, para aplicar os critérios de inclusão e de exclusão dos trabalhos, foi realizada a leitura dos respectivos títulos e resumos, a partir da qual, identificou-se como dentro do escopo 13 teses da BDTD, dois artigos da Scopus e 15 artigos da Web of Science, totalizando 30 pesquisas.

A partir daí procedeu-se para a análise do portfólio, que consistiu na leitura dos trabalhos, com foco especial para os resultados alcançados a respeito das causas associadas à evasão estudantil na Educação Superior brasileira. Além disso, observou-se também os procedimentos metodológicos utilizados para coleta e análise dos dados, assim como os cursos investigados, a IES e a região geográfica em que os cursos pesquisados eram oferecidos.

Vale ressaltar que, na etapa de leitura das pesquisas, observou-se a necessidade de excluir mais oito trabalhos do portfólio por serem considerados fora do escopo, cuja constatação não foi possível na leitura dos títulos e resumos. Assim, o portfólio final constou de 22 pesquisas.

Cada uma das pesquisas foi registrada em um banco de dados, criado em uma planilha eletrônica, na qual a primeira tabela continha as seguintes informações: código do trabalho (criado pela pesquisadora para facilitar o processo de análise); base em que o trabalho foi obtido; título, *link* de acesso; autores; periódico (no caso dos artigos); qualis do periódico em Administração (no caso dos artigos); qualis do periódico em Educação (no caso dos artigos); qualis do periódico em Interdisciplinar (no caso dos artigos); ano da pesquisa, cursos pesquisados; modalidade dos cursos; IES pesquisadas; Unidade Federativa da IES; região geográfica; procedimentos de coleta e análise dos dados.

Destaca-se que o banco de dados com informações gerais dos estudos não pode ser preenchido em sua totalidade, visto que algumas pesquisas mantiveram anônimas as informações sobre o local no qual o estudo foi desenvolvido.

Finalizada a exposição sobre o procedimento de coleta de dados para a pesquisa bibliográfica, parte-se para tal explanação a respeito do procedimento técnico denominado **levantamento**.

O levantamento consiste fundamentalmente no “[...] fato de perguntar a uma amostra de pessoas de uma população um conjunto de perguntas e usar as respostas para descrever tal população” (FOWLER JR., 2011, p. 7). Nesse sentido, o levantamento tem como características, entre outras: i) perguntas realizadas diretamente às pessoas e cujas respostas originam dados a serem analisados; e ii) informações extraídas de uma fração da população, ou seja, uma amostra (FOWLER JR., 2011).

Para este estudo, o procedimento de levantamento se deu a partir de dois instrumentos de coleta de dados: aplicação de **questionário** junto a indivíduos que tiveram a experiência da evasão em, pelo menos, um curso de graduação e **entrevistas qualitativas** com profissionais que atuam no Ensino Superior brasileiro.

Um questionário é um instrumento de pesquisa composto de questões a respeito de um determinado tema. São apresentados aos respondentes para que o preencham com suas respostas e as entreguem a um entrevistador (VIEIRA, 2009).

Entre as formas de aplicação dos questionários, este estudo fez uso de questionários autoaplicados, ou seja, entregues aos respondentes via internet, para que estes realizassem seu preenchimento de forma autônoma (VIEIRA, 2009). Vale destacar que se fez uso de questões

abertas e fechadas e que foi utilizada a ferramenta de pesquisa QuestionPro. O referido questionário pode ser consultado no Apêndice A – Questionário para alunos evadidos.

Antes da distribuição do questionário foi realizada uma etapa de pré-teste com sete pessoas, das quais, quatro são profissionais que atuam na área da educação e cinco são indivíduos que já vivenciaram a experiência da evasão estudantil. As contribuições da etapa de pré-teste incorreram nas seguintes alterações no questionário: indicação para o respondente sobre a etapa protocolar e obrigatória do aceite do TCLE antes de direcioná-lo para a leitura do Termo; número do processo no Comitê de Ética em Pesquisa faltante, o qual foi incluído tão logo foi disponibilizado pelo CEP; e substituição do termo “causa” pelo termo “motivo” da evasão, para facilitar o entendimento dos respondentes. A partir das contribuições dos participantes do pré-teste, o questionário foi ajustado e procedeu-se para a sua aplicação junto ao público-alvo. A amostra utilizada foi não probabilística do tipo acidental – composta ao acaso com sujeitos que se manifestaram.

Para a distribuição do questionário, inicialmente acessou-se o Portal e-MEC e gerou-se um relatório com a lista de todas as Instituições de Ensino Superior brasileiras ativas. O e-MEC retornou uma lista com um total de 3.076 registros, para os quais o relatório apresentou de maneira individual o Código da Mantenedora; a Razão Social; o CNPJ; a Natureza Jurídica; o Código da IES; o nome da Instituição (IES); a Sigla; o Endereço, o Município e a UF; a Organização Acadêmica; o Tipo de Credenciamento; a Categoria (pública ou privada); e a Categoria Administrativa e a Situação.

O intuito inicial era obter, a partir dos relatórios do e-MEC, o contato de *e-mail* das instituições para solicitar colaboração na distribuição do questionário. Entretanto, visto que essa informação é disponibilizada na plataforma somente de maneira individual por IES (e não por meio de relatórios), foi necessário coletar individualmente essa informação para uma amostra do grupo de IES ativas.

A partir da UF de cada Instituição, a listagem foi organizada por região geográfica do Brasil (494 do Sul; 1.296 do Sudeste; 230 do Norte; 705 do Nordeste e 341 do Centro-Oeste). De maneira aleatória, foram selecionadas 26 IES da região Sul, 59 do Sudeste, 19 do Norte, 41 do Nordeste e 18 do Centro-Oeste, para as quais o questionário da pesquisa foi enviado por *e-mail*, formulário de contato no *site* da instituição e/ou mensagem pela rede social Facebook oficial da IES. Essa estratégia de distribuição alcançou 59 questionários preenchidos de maneira completa.

Outra estratégia de distribuição utilizada foi por meio de instituições de atuação nacional com interesse no tema da pesquisa, como o Instituto de Pesquisas e Estudos em

Administração Universitária (INPEAU), a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) e o Tribunal de Contas da União (TCU), os quais divulgaram o questionário entre gestores universitários para que estes pudessem, por sua vez, divulgar a pesquisa em suas respectivas instituições. Por meio da referida iniciativa, obteve-se 163 questionários respondidos.

Para além das estratégias de distribuição supracitadas, buscou-se divulgar o questionário nas redes sociais WhatsApp, LinkedIn, Instagram e Facebook. Nas três primeiras redes, a divulgação foi por meio de grupos aos quais a pesquisadora pertence ou por meio do perfil da pesquisadora, alcançando, assim, pessoas de sua própria rede.

Já no Facebook, inicialmente foram pesquisados grupos administrados por Instituições de Ensino Superior ou pessoas pertencentes às comunidades universitárias, além de grupos de estudantes de áreas específicas, bolsistas ou voltados para a pesquisa acadêmica. Para os grupos encontrados, solicitou-se permissão para participar, para posterior divulgação do questionário. Ao total, o questionário foi postado e teve sua divulgação aprovada em 167 grupos distintos, nos quais foi divulgado em três oportunidades diferentes. Ou seja, somente no Facebook, o questionário foi divulgado em 501 oportunidades.

Considerando todas as redes sociais utilizadas para a distribuição do questionário, obteve-se 241 questionários respondidos de maneira completa.

Somando-se todos os questionários respondidos entre os dias 19 de maio e 31 de julho de 2020, foram obtidos 463 questionários respondidos de maneira completa.

Após análise preliminar dos questionários respondidos, observou-se que, em função da coleta de dados ter ocorrido antes do encerramento do primeiro semestre letivo operacionalizado durante a pandemia do novo coronavírus, havia a oportunidade de retornar a campo para buscar mais informações junto aos alunos evadidos, nesta segunda tentativa, focando os alunos que evadiram durante a pandemia.

Assim, no período de 7 de abril a 29 de julho de 2021, foram obtidos mais 34 questionários respondidos de maneira completa, distribuídos a partir dos grupos do Facebook mencionados anteriormente e com o apoio de algumas IES. Cumpre registrar que, assim como na primeira rodada de aplicação do questionário, foram necessárias três ações de divulgação da pesquisa nas redes. O prazo para recebimento de novas respostas precisou ser encerrado em função do cronograma da tese.

De maneira consolidada, o total de questionários completamente preenchidos foi de 497, dos quais, 467 puderam ser considerados para análise. A exclusão de 30 questionários se deu

em função de inconsistências nas respostas, como idade de ingresso no curso antes dos 15 anos e data informada a respeito da entrada no curso posterior à data de saída.

Já no que diz respeito à realização das entrevistas, pondera-se, inicialmente, que em entrevistas qualitativas, a relação pesquisador-participante não adota um instrumento inflexível. Pelo contrário, mesmo possuindo um pré-roteiro, o pesquisador pode alterar as perguntas no curso da entrevista de acordo com o contexto e o ambiente em que a entrevista acontece. Ainda, em entrevistas qualitativas não se almeja uma conduta padrão por parte do pesquisador, mas sim uma interação personalizada para cada participante, que varia de acordo com a relação estabelecida entre entrevistador e entrevistado (YIN, 2016).

O convite aos potenciais entrevistados se deu de tal maneira que foram contemplados profissionais com experiência em IES públicas e/ou privadas; da esfera federal e/ou estadual; cujas organizações acadêmicas se enquadravam como universidade, centro universitário, faculdade e/ou IF/Cefet); de todas as regiões do Brasil; e que ofertavam cursos na modalidade presencial e a distância. Dessa forma, pretendeu-se considerar as mais variadas possibilidades de IES do país.

Os profissionais convidados foram selecionados de forma não probabilística (por tipicidade – seleção de elementos considerados representativos da população-alvo; e acessibilidade – elementos da amostra selecionados pelo acesso facilitado a eles) e de modo que se garantisse o envolvimento de diferentes perfis de atuação no Ensino Superior: técnico administrativo, técnico em tecnologia da informação e comunicação, docente e gestor.

Inicialmente partiu-se de uma lista com 15 profissionais convidados, os quais foram contatados por correio eletrônico ou WhatsApp. Desses, 10 responderam positivamente ao convite e participaram da entrevista, dois manifestaram indisponibilidade para participar e três não retornaram o contato. Com a ausência de um dos entrevistados no horário marcado, cuja remarcação não foi possível por indisponibilidade do entrevistado, a primeira rodada de convites para as entrevistas resultou em nove entrevistas realizadas.

A partir das entrevistas realizadas, alguns entrevistados indicaram outros 12 profissionais que poderiam participar da pesquisa, os quais foram convidados e, desses, sete foram entrevistados.

No total, foram realizadas 16 entrevistas, as quais aconteceram entre os dias 16 de março e 7 e maio de 2021 e tiveram duração média de 57 minutos, totalizando pouco mais de 15 horas de gravações. Cumpre registrar que, entre os 16 entrevistados, dois integraram o Projeto Alfa-GUIA.

Considerando a atuação profissional dos participantes no momento da entrevista, compuseram o grupo de entrevistados sete docentes (codificados como DO1; DO2; DO3; DO4; DO5; DO6 e DO7); quatro gestores (codificados como GE1; GE2; GE3 e GE4); três técnicos administrativos (codificados como TA1; TA2 e TA3); e dois técnicos de tecnologia de informação e comunicação (codificados como TI1 e TI2).

As entrevistas foram realizadas pela ferramenta de teleconferência Zoom Meetings. Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados e seus áudios e codificações utilizados posteriormente no processo de análise. O roteiro das entrevistas pode ser consultado no Apêndice B – Roteiro das Entrevistas com Profissionais do Ensino Superior.

A saturação de dados iniciou na 10ª entrevista, a partir da qual, além das repetições das informações coletadas nas entrevistas anteriores, diminuíram as frequências de novas informações, sendo identificada na 10ª entrevista uma nova categoria, e nas duas entrevistas seguintes nenhuma nova informação foi obtida. Dessa forma, optou-se por encerrar a coleta de dados por meio das entrevistas, mantendo-se somente as quatro entrevistas seguintes que já estavam agendadas. As quatro últimas entrevistas geraram seis novas categorias no total de 51 categorias identificadas nas 16 entrevistas realizadas.

A partir dos procedimentos técnicos relatados, o Quadro 9 apresenta, em síntese, o *corpus* de pesquisa construído para a elaboração da tese.

Quadro 9 – Síntese do *corpus* da pesquisa

Elemento	Descrição
22 pesquisas (entre teses e artigos)	Pesquisas que tratam das causas da evasão estudantil em cursos de graduação de IES brasileiras, abrangendo cursos presenciais e à distância, das mais diferentes áreas do conhecimento, de instituições públicas e privadas, de distintas organizações acadêmicas, de todas as regiões geográficas do país, obtidas a partir de revisão sistemática realizada nas bases BDTD, Web of Science e Scopus.
467 questionários respondidos por indivíduos que evadiram do Ensino Superior	Questionários autoaplicados a uma amostra não probabilística do tipo acidental a indivíduos que evadiram de cursos presenciais e a distância, em nível de graduação, das mais diferentes áreas do conhecimento, de IES brasileiras públicas e privadas, de diferentes organizações acadêmicas, de todas as regiões geográficas do país.
16 entrevistas com profissionais que atuam no Ensino Superior brasileiro	Transcrições de excertos de entrevistas realizadas com profissionais que atuam no Ensino Superior brasileiro, com experiência em Institutos Federais de Ensino, Universidades, Faculdades e Centros Universitários, de categoria administrativa pública e/ou privada, localizadas nas regiões Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Parte-se agora para a apresentação dos métodos utilizados para a análise dos dados coletados.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

Foram adotados dois procedimentos para responder aos objetivos específicos “a”, “b” e “c”: **análise de conteúdo e estatística descritiva**.

A análise qualitativa dos dados coletados se deu considerando o método proposto por Laurence Bardin, que define a análise de conteúdo como sendo um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

Como conjunto de técnicas, a análise de conteúdo parte da mensagem e coloca o seu autor e o seu contexto em papel de destaque, para então, fazer inferências (MENDES, 2018). Essa característica decorre da evolução do método, que já não foca no alcance descritivo dos resultados, tomando-se consciência de que a sua função ou o seu objetivo é a inferência (BARDIN, 2016; SERAMIM; WALTER, 2017).

Considerando a perspectiva das ciências sociais (MENDES, 2018), destaca que o uso da análise do conteúdo em pesquisas predominantemente qualitativas se torna importante à medida que permite combinar diferentes fontes de dados e pode dar significado ao conteúdo levantado. Isso porque a análise de conteúdo tem como insumo de entrada a mensagem (que pode ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental), e é justamente por meio das mais variadas formas de mensagens que as representações sociais são expressadas, estando estas diretamente relacionadas com o contexto de quem as emitiu.

Do ponto de vista metodológico, a análise de conteúdo pode ser utilizada tanto em uma abordagem quantitativa como qualitativa. A primeira recorre à frequência com que ocorrem determinadas características do conteúdo analisado. Já, para a segunda, o que serve é a presença ou ausência de uma característica em um fragmento de mensagem analisado (BARDIN, 2016; SERAMIM; WALTER, 2017).

O principal interesse do presente trabalho reside na análise qualitativa tal qual proposta por Bardin (2016). Nesse caso, o conteúdo textualmente manifesto é apresentado em **categorias**, enquanto os **temas** são “expressões do conteúdo latente”, ou seja, o conteúdo trata sobre o que o texto está falando (SERAMIM; WALTER, 2017).

No presente trabalho, utilizou-se a técnica de análise categorial, na qual o texto analisado é desmembrado em unidades de registro (segmento do conteúdo transformado em uma unidade de significação, ou seja, uma unidade base, visando à sua categorização de

contagem) e em categorias. Os critérios de organização para o uso da análise de conteúdo estão baseados em três etapas: pré-análise (detalhada na coleta de dados); exploração do material; e, por fim, tratamento dos resultados (inferência e interpretação) (BARDIN, 2016; SANTOS, 2012; SERAMIM; WALTER, 2017).

Uma vez realizada a etapa da pré-análise, parte-se para a etapa de exploração do material, que começa com a codificação e finaliza com a enumeração dos conteúdos em análise. Codificar é atribuir ao conteúdo uma unidade de registro, a qual pode ser uma palavra ou uma frase, enquanto enumerar consiste na seleção das regras de contagem das unidades de registro definidas (BARDIN, 2016; SANTOS, 2012; SERAMIM; WALTER, 2017).

No processo de codificação, os conteúdos foram lidos e/ou ouvidos na íntegra, deles se extraíram excertos que passaram a compor as unidades de registro. Todas as unidades de registro tinham forma de texto. Isso quer dizer que, quando ouvidas as entrevistas, os trechos selecionados foram transcritos na íntegra. Vale pontuar que um mesmo conteúdo (como uma resposta a uma pergunta aberta do questionário, por exemplo) pode ter gerado mais de uma unidade de registro, já que esse registro foi desmembrado, conforme processo da análise categorial citada anteriormente.

A seleção das unidades de registro seguiu o critério da pertinência proposto por Bardin (2016), sobre o qual a autora pontua que tal seleção deve responder de maneira pertinente face aos objetivos da análise. Nesse sentido, foram selecionados como unidades de registro somente os excertos com relação, direta ou indireta, com o fenômeno da evasão. Quaisquer outras informações sem relação com o tema da pesquisa não foram consideradas. Ao total, foram identificadas 1.258 unidades de registro, 258 da revisão sistemática, 839 dos questionários com alunos evadidos e 161 das entrevistas com profissionais que atuam no Ensino Superior brasileiro.

Uma vez definidas as unidades de registro, foi operacionalizada a classificação dos elementos em categorias. O processo de categorização diferencia os elementos analisados e, posteriormente, os agrupa de acordo com o seu gênero (rubrica). Entre os critérios apresentados por Bardin (2016) para o processo de categorização, adotou-se o semântico, ou seja, as unidades de registro foram agrupadas em categorias de acordo com a semelhança dos seus significados.

As categorias, por sua vez, foram agrupadas em temas, que, conforme mencionado, se referem às expressões do conteúdo latente. Em outras palavras, enquanto a categoria se refere “ao que foi dito”, o tema se refere “ao que é tratado” na mensagem, o assunto em si.

Por fim, os temas foram agrupados de acordo com diferentes perspectivas relacionadas à evasão estudantil, sendo tais perspectivas agregadoras dos mais diversos e múltiplos fatores causadores da evasão estudantil.

Para a definição das categorias e dos temas, adotou-se uma grade mista, ou seja, partiu-se de categorias e temas preexistentes, com a possibilidade de incluir novos de acordo com a análise dos dados. Como base, utilizou-se o Quadro 6, que sintetiza as causas da evasão estudantil encontradas nas pesquisas consultadas, excetuando-se aquelas consideradas como variáveis (conforme pontuado anteriormente). Já para a classificação em perspectivas, utilizou-se a proposta do Projeto Alfa-GUIA (individual, acadêmica, econômica, sociocultural e institucional), ou seja, uma grade fechada.

Cumprir registrar que, para todo o processo de classificação das unidades de registro em categorias, temas e perspectivas, foram cumpridos os critérios de qualidade necessários para a realização da análise de conteúdo: exclusão mútua (cada unidade associada a uma única categoria); homogeneidade na própria definição das categorias, temas e perspectivas (uma única dimensão de análise, no caso, a semântica); pertinência (categorias, temas e perspectivas relacionadas às intenções da pesquisadora; aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras e às características da mensagem); objetividade e fidelidade (categorias, temas e perspectivas bem definidos, evitando distorções); e produtividade (categorias, temas e perspectivas possibilitaram o alcance de resultados férteis em inferências e dados exatos) (BARDIN, 2016; CÂMARA, 2013). Ainda, procurou-se validar o processo de classificação das unidades de registro junto a um par, doutor em Administração e pesquisador de temáticas relacionadas à Gestão Universitária, conforme sugerido por Yin (2016).

Visto a abordagem mista adotada na tese, a enumeração das unidades de registro se deu tanto a partir da presença ou ausência dos elementos como com base na apuração das frequências absoluta e relativa simples (não ponderada) das categorias, dos temas e das perspectivas.

A etapa de tratamento dos resultados (inferência e interpretação) considera a apresentação dos resultados tanto quantitativos quanto qualitativos da análise, com a apresentação da enumeração das categorias de análise, testes estatísticos que podem ser aplicados para geração de inferências, até a interpretação dos achados fazendo uso do referencial teórico utilizado na pesquisa (BARDIN, 2016; SANTOS, 2012; SERAMIM; WALTER, 2017).

Nesse ponto, vale ressaltar a diferença entre descrever, analisar e interpretar. A descrição é a exposição detalhada da aparência, no caso, dos resultados obtidos a partir do

processo de codificação e de enumeração. A análise compreende o exame detalhado dos elementos, buscando compreender o que caracteriza o todo a partir das diferenças e das semelhanças entre as partes. Já a interpretação busca o sentido do que foi descrito e analisado, a fim de se chegar a uma compreensão ou a uma explicação (MENDES, 2018).

Assim, além da descrição qualitativa dos dados, para a apuração de algumas características da amostra do estudo (como informações pessoais, geográficas e das instituições das quais os alunos evadiram), as informações obtidas por meio das questões fechadas do questionário aplicado aos alunos evadidos de cursos de graduação foram analisadas fazendo-se uso de medidas da estatística descritiva.

A análise dos resultados foi realizada a partir dos elementos organizados ora por categoria, tema e perspectiva, ora considerando a fonte de dados, e, em outros momentos, características das IES, dos cursos e dos alunos evadidos. Buscou-se destacar também, quando pertinente, aspectos relacionados à pandemia da Covid-19.

Já para a inferência e interpretação, momento da finalização da pesquisa, ancorou-se todo o material coletado aos propósitos do estudo e à fundamentação teórica definida, especialmente no que diz respeito às variáveis preditoras à evasão apontadas no projeto ALFA-GUIA, apresentadas no referencial teórico da tese.

A partir do estabelecimento dessas relações, foi possível identificar o conjunto de variáveis a ser considerado na elaboração de modelos preditivos à evasão na Educação Superior brasileira em nível de graduação, alcançando os objetivos “a” e “b” desta tese. Em alguns momentos, tais variáveis foram encontradas de maneira explícita nos dados, e em outros momentos foi necessário olhar para além do material coletado, atribuindo um grau de significação mais amplo às unidades de registro analisadas, conforme sugerido por Mendes (2018). De acordo com a autora, a qualidade da interpretação depende da elaboração de uma síntese consistente entre as questões da pesquisa, os resultados da análise, as inferências realizadas e o referencial teórico adotado.

Destaca-se que as variáveis foram associadas aos temas e às perspectivas utilizados na classificação das unidades de registro, de acordo com a unidade de registro que deu origem a ela. Visto a possibilidade de uma mesma variável estar relacionada a unidades de registro pertencentes a distintas categorias, uma mesma variável foi associada a mais de um tema e/ou uma perspectiva.

Ao final do processo de análise aqui apresentado, além do conjunto em comento, foram identificadas formas com que essas variáveis podem ser operacionalizadas, alcançando o objetivo específico “c” da pesquisa.

No que se refere ao objetivo específico “d”, adotou-se a avaliação por pares, que melhora a capacidade de o pesquisador avaliar a precisão dos resultados e de convencer os leitores dessa precisão, alternativa apresentada por Creswell (2010) para aumentar a validade dos resultados alcançados em estudos predominantemente qualitativos.

Para Yin (2016), a revisão por pares pode, por exemplo, ser realizada por pessoas bem informadas acerca do conteúdo ou dos métodos utilizados no estudo. Os pares podem ser semelhantes àqueles que realizam avaliações de submissões de artigos a periódicos científicos ou outras publicações, podendo ser utilizados em um processo convencional de revisão por pares.

Assim, os resultados alcançados foram submetidos à validação junto a profissionais que atuam no Ensino Superior e desenvolvem projetos e pesquisas relacionados à evasão estudantil. Foram convidados três profissionais para avaliar os resultados alcançados, garantindo-se, assim, um quantitativo de avaliações igual ou superior às avaliações realizadas em periódicos científicos.

Tal submissão se deu por meio do envio de um relatório descritivo dos achados do estudo, acompanhado de um vídeo de apresentação e de orientação e de um formulário de avaliação, o qual pode ser consultado no Apêndice D – Formulário de avaliação, utilizado no processo de validação do conjunto de variáveis, que, alinhado ao referencial teórico desta tese, foi elaborado de modo a responder às seguintes questões norteadoras:

- a) O conjunto de variáveis proposto é formado por variáveis apropriadas do ponto de vista da evasão estudantil?
- b) A operacionalização das variáveis possibilita que os dados obtidos sejam confiáveis, atualizados e completos para os diferentes alunos, mesmo aqueles que ingressaram na instituição em momentos distintos?

Também buscou-se verificar junto aos profissionais validadores as potencialidades e as limitações do conjunto de variáveis e sua operacionalização.

Os resultados obtidos no processo de validação do conjunto de variáveis foram apresentados em tópico específico.

Vale pontuar que, ainda que a presente pesquisa tenha sido desenvolvida durante o período da pandemia da Covid-19, os resultados obtidos não se restringem ao contexto em comento, visto que os dados coletados se referem, sobremaneira, a contextos da evasão estudantil fora do período pandêmico.

Considerando o exposto nos tópicos de coleta e análise de dados, o Quadro 10 sintetiza os procedimentos metodológicos utilizados para o alcance de cada objetivo específico da tese.

Quadro 10 – Síntese do caminho metodológico da pesquisa

Objetivo específico	Caminho metodológico
a) Identificar variáveis relacionadas à evasão estudantil na Educação Superior brasileira.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão sistemática em teses e artigos brasileiros disponíveis na BDTD, na Scopus e na Web of Science. • Entrevista qualitativa com profissionais que atuam no Ensino Superior brasileiro. • Questionários autoaplicados com alunos evadidos de cursos de graduação no Brasil. • Análise de conteúdo, estatística descritiva e triangulação dos dados levantados.
b) Analisar as variáveis relacionadas à evasão estudantil.	
c) Definir formas de operacionalizar variáveis a serem consideradas na elaboração de modelos preditivos à evasão na Educação Superior brasileira em nível de graduação.	
d) Validar o conjunto de variáveis proposto.	<ul style="list-style-type: none"> • Validação com especialistas brasileiros na temática do estudo, por meio de pareceres elaborados com base no relatório técnico da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

A seguir serão apresentadas as delimitações desta pesquisa.

3.3 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA

A presente pesquisa se restringe à realidade da Educação Superior brasileira para cursos no nível de graduação. Nesse sentido, realidades identificadas na revisão sistemática relativas a experiências fora do Brasil ou a outros níveis de ensino não foram consideradas.

No que se refere aos questionários autoaplicados com alunos evadidos de cursos brasileiros de graduação, o fato da sua aplicação se dar a partir de uma amostra não probabilística do tipo acidental, uma vez preenchido de maneira completa e coerente, todas as respostas foram consideradas válidas, sem qualquer preocupação em relação à atual situação do curso ou IES dos quais o indivíduo evadiu.

Já em relação às entrevistas realizadas, a visão dos profissionais que atuam no Ensino Superior que foram entrevistados está atrelada a uma amostra por acessibilidade, podendo não representar a totalidade de impressões e/ou opiniões dos gestores, docentes e técnicos universitários brasileiros como um todo.

Pondera-se, ainda, que não se pretendeu neste trabalho fazer uma análise aprofundada nos motivos que levam o estudante a evadir de um curso de graduação, mas sim de considerar tais causas para a identificação das variáveis em comento no objetivo geral da pesquisa.

Por fim, em relação às formas de operacionalizar variáveis a serem consideradas na elaboração de modelos preditivos à evasão, destaca-se que tais apontamentos se dão no que diz respeito a critérios e processos, sem considerar sistemas informáticos específicos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise do conteúdo coletado das três fontes de dados: revisão sistemática, entrevistas com profissionais que atuam no Ensino Superior brasileiro e questionário aplicado a estudantes evadidos de cursos de graduação.

Inicialmente, nos tópicos 4.1 e 4.2 serão apresentados, respectivamente, o portfólio obtido na revisão sistemática e os sujeitos participantes da pesquisa na realização das entrevistas e aplicação dos questionários.

Na sequência, será apresentado, no tópico 4.3, o contexto da evasão em cursos de graduação no Brasil, o qual foi delineado a partir do método de análise de conteúdo, cujos procedimentos foram detalhados no tópico de procedimentos metodológicos desta tese. A apresentação das categorias, temas e perspectivas constantes do tópico em comento se faz necessária à medida que, a partir do contexto identificado, foram elencadas as variáveis associadas a ele.

Dessa forma, alinhado aos resultados apresentados no tópico 4.3, procedeu-se, no tópico 4.4, para a apresentação das variáveis associadas à evasão estudantil no Ensino Superior brasileiro, seguida, no tópico 4.5, pela apresentação do conjunto de variáveis e sua operacionalização, e, finalmente, pelos resultados da validação da proposição apresentada por especialistas da área, no tópico 4.6. .

4.1 APRESENTAÇÃO DO PORTFÓLIO DA PESQUISA

A lista das 22 pesquisas que compuseram o portfólio obtido a partir da revisão sistemática realizada pode ser visualizada no Quadro 11.

Quadro 11 – Portfólio de pesquisas analisadas na revisão sistemática (objetivo específico “a”)

Base	Título	Autores	Periódico	Ano
BDTD	Por que eles se vão? O abandono no Ensino Superior público pós-expansão do acesso	Sá, T. A. O.	<i>Não se aplica</i>	2019
BDTD	Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura	Gomes, A. A.	<i>Não se aplica</i>	1998
BDTD	A luta pelo Ensino Superior: com a voz, os evadidos	Costa, S. L.	<i>Não se aplica</i>	2016
BDTD	Evasão nos cursos de licenciatura do Instituto	Castro, T. L. C.	<i>Não se aplica</i>	2019

Base	Título	Autores	Periódico	Ano
	Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais			
BDTD	A evasão dos estudantes da universidade: um estudo de caso na UNIOESTE, campus de Cascavel	Monteiro, M. C.	<i>Não se aplica</i>	2019
BDTD	Um estudo sobre a evasão em um curso de licenciatura em física: discursos de ex-alunos e professores	Kussuda, S. R.	<i>Não se aplica</i>	2017
BDTD	Por que eles abandonam? Evasão de bolsistas PROUNI dos cursos de licenciaturas	Rocha, C. S.	<i>Não se aplica</i>	2015
BDTD	Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as Instituições de Ensino Superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense	Pereira, F. C. B.	<i>Não se aplica</i>	2003
BDTD	De uma educação a distância para uma educação sem distância: a problemática da evasão nos cursos de pedagogia a distância	Maurício, W. P. D.	<i>Não se aplica</i>	2015
BDTD	A evasão universitária na UnB: uma pesquisa nos cursos de licenciatura em ciências naturais diurno e noturno da Faculdade UnB de Planaltina (FUP) no período de 2013 a 2017	Casimiro, A. R. C.	<i>Não se aplica</i>	2020
BDTD	Evasão no Ensino Superior: causas e consequências (um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás)	Rosa, E.	<i>Não se aplica</i>	1994
Scopus	Evasão escolar no Ensino Superior: um estudo qualitativo via mapeamento de licenciaturas	Souza T.S.; Sá S.; Castro P.A.	Revista Lusófona de Educação	2019
WOS	What do tutors and students say about the evasion distance education courses in a Hhigher Education Institution?	Helal, R. M. C.; Mazzafera, B. L.; Rolim, A.T.	Laplage em Revista	2020
WOS	School evasion in music therapy undergraduation course at the State University of Paraná	Nascimento, L. C. S.; Beggiato, S. M. O.	Educação & Formação	2020
WOS	Dropout of students from tourism and hospitality courses of a brazilian Federal University: reasons and consequences	Da Silva, D. L. B.; Montezano, L.; de Almeida, I. C.	Podium-Sport Leisure and Tourism Review	2020
WOS	Evasion in executive secretariat courses in Brazil: a necessary analysis	Cielo, I. D.; Sanches-Canevesi,	Revista de Gestão e	2020

Base	Título	Autores	Periódico	Ano
		F. C.; Schmidt, C. M.; Tolentino, K. B.	Secretariado	
WOS	Evasion in Higher Education: case study with the students of the course of accounting sciences of the College ITOP	Slywitch, E. F. V.; Bilac, D. B. N.; dos Santos, A. L. B.	Humanidades & Inovação	2017
WOS	Limits of distance education in the materialization of the right for education: a study about evasion	Radin, M. M. T.; Leston, S. S.; da Cunha, M. S.	Revista Práxis Educacional	2017
WOS	A study on the possible ongoing dropout causes of bachelor in education the distance	Laham, S. A. D.; Lemes, S. D.	Revista on-line de Política e Gestão Educacional	2016
WOS	Teachers' perspective about factors that prevent success in teaching and learning process in higher education of engineering in Brazil	Mello, G. N. D.	Problems of Education In The 21st Century	2016
WOS	Perceptions of the tutor: student evasion in a distance business administration course	Martins, C. Z.; Tercariol, A. A. D.; Abou Gebra, R.	Revista Eletrônica Pesquiseduca	2015
WOS	Study of the dropout in technological education in a Higher Education institution in southern Brazil	De Mello, S. P. T.; de Melo, P. A.; de Mello, R. T.	EccoS – Revista Científica	2015

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

A partir do portfólio, pode-se observar que os trabalhos que tratam das causas da evasão estudantil no Ensino Superior brasileiro foram publicados entre os anos de 1998 e 2020, apresentando um crescimento no número de trabalhos a partir de 2015, já que, das 22 pesquisas do portfólio, 19 foram publicadas a partir do ano de 2015.

As pesquisas abordaram tanto a modalidade de ensino presencial quanto a modalidade a distância e contemplaram cursos das mais diversas áreas: Física; Matemática; Química; Educação Física, Geografia, Matemática; Pedagogia; Ciências Biológicas; Computação; Ciências Naturais; Musicoterapia; Turismo e Hotelaria; Secretariado Executivo; Ciências Contábeis; Engenharias e Administração. Ainda, alguns trabalhos indicaram abordar todos os cursos na Instituição pesquisada, e outros registraram contemplar cursos relacionados à

hospitalidade e lazer, à área de gestão e negócios, à área informação e comunicação, à área de ambiente e saúde e à área de produção alimentícia.

Ainda que todas as regiões do Brasil tenham sido contempladas nas pesquisas selecionadas para o portfólio, vale salientar que os estudos realizados enfocaram prioritariamente Instituições de Educação Superior das regiões Sul e Sudeste do Brasil, já que 15 dos 22 trabalhos analisados tiveram como objeto de investigação Instituições localizadas nessas regiões. Ademais, um trabalho enfocou a região Nordeste e um trabalho a região Norte. Cinco pesquisas mantiveram anônimas as IES pesquisadas.

De forma geral, a coleta de dados das pesquisas do portfólio se deu a partir de análise documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas com alunos evadidos, professores, tutores e coordenadores dos cursos e fizeram uso de análise descritiva e qualitativa dos dados, sendo que alguns trabalhos recorreram à análise de conteúdo de Bardin.

A leitura dos resultados obtidos nos 22 trabalhos analisados permitiu identificar 258 unidades de registro relacionadas às causas da evasão estudantil no Ensino Superior brasileiro para a análise de conteúdo, sendo que, entre estas, algumas foram registradas de maneira repetida por duas ou mais investigações. Aproximadamente, 69% desses 258 registros se referem a causas apontadas por alunos evadidos, enquanto os demais foram obtidos a partir dos demais atores participantes dos estudos em comento.

Ao serem categorizadas tais unidades de registro, identificou-se que as 22 pesquisas analisadas resultaram em 48 diferentes causas da evasão, as quais foram organizadas em 28 temas e, posteriormente, nas cinco perspectivas propostas pelo Alfa-GUIA, cujos resultados detalhados e a discussão serão apresentados no tópico 4.3, conforme as referidas perspectivas nos próximos tópicos.

4.2 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Entre os 467 indivíduos que participaram da pesquisa como evadidos do Ensino Superior, 48% são do sexo feminino e 52% são do sexo masculino. Em relação à cor e raça, 56% se autodeclararam branco, 28% são pardos, 12% são pretos, 1% é indígena e 1% é amarelo, enquanto 3% não informaram. A maior parte (61%) tem como estado civil solteiro, enquanto 35% são casados ou vivem em união estável.

No que se refere ao ano de nascimento dos respondentes, 7% nasceram antes de 1970. Os que nasceram de 1971 a 1989 somam 41%. Já os nascidos na década de 1990 representam a maior parte, somando 47% do total. Por fim, 5% nasceram a partir do ano 2000.

Atualmente, 34% dos participantes residem na região Sudeste, 30% na região Sul, 23% no Nordeste, 8% no Norte e 4% na região Centro-Oeste do Brasil. Por fim, no que tange à atuação profissional dos participantes no momento da coleta de dados, 31% declararam ser estudantes e 26% servidores públicos. Autônomos e empreendedores somam 14%, enquanto 8% afirmaram estar sem ocupação ou desempregados.

No que diz respeito ao ano de ingresso no curso do qual evadiu, 75% ingressaram a partir de 2010, 19% ingressaram entre os anos de 2000 e 2009, enquanto 6% ingressaram antes do ano 2000. No ano do ingresso, 24% tinham até 18 anos de idade, 46% tinham de 19 a 25 anos e 30% tinham mais de 25 anos.

A maior parte dos respondentes (76%) evadiu de IES pública, enquanto 24% evadiram de IES privada. Em relação ao grau acadêmico do curso, 69% evadiram de cursos de bacharelado, enquanto 25% e 6% evadiram, respectivamente, de licenciaturas e tecnólogos.

A Tabela 5 apresenta a distribuição de frequência dos respondentes ao questionário de acordo com a categoria administrativa da IES, o grau acadêmico do curso e a modalidade de ensino.

Tabela 5 – Distribuição de frequência dos respondentes ao questionário de acordo com a categoria administrativa da IES, o grau acadêmico do curso e a modalidade de ensino

Grau acadêmico	Modalidade de ensino	Privada	Pública	Total	Freq. Relativa
Bacharelado	A distância	4	4	8	69%
	Presencial	77	232	309	
	Semipresencial	4	1	5	
Licenciatura	A distância	5	5	10	25%
	Presencial	8	89	97	
	Semipresencial	3	5	8	
Tecnólogo	A distância	2	0	2	6%
	Presencial	7	19	26	
	Semipresencial	1	1	2	
Total		111	356	467	100%
		24%	76%		

Fonte: Elaborada pela autora desta tese

Durante a realização do curso de graduação, 23% recebiam algum tipo de bolsa, enquanto 77% manifestaram não receber nenhum tipo de incentivo financeiro.

Praticamente metade dos participantes (49%) permaneceu no curso por menos de 2 anos, 33% permaneceram por um período de 2 a 3 anos, enquanto 18% permaneceram no curso por mais de 3 anos antes de evadir.

Após evadir do curso, 24% dos respondentes não voltaram a se matricular em cursos de graduação, 26% voltaram a se matricular na mesma IES da qual evadiram e 50% se matricularam em curso de graduação de outra IES.

No momento da coleta de dados, 50% dos respondentes possuíam como nível máximo de escolarização completa o Ensino Médio, 25% curso superior de graduação e 25% pós-graduação (12% especialização, 7% mestrado e 6% doutorado).

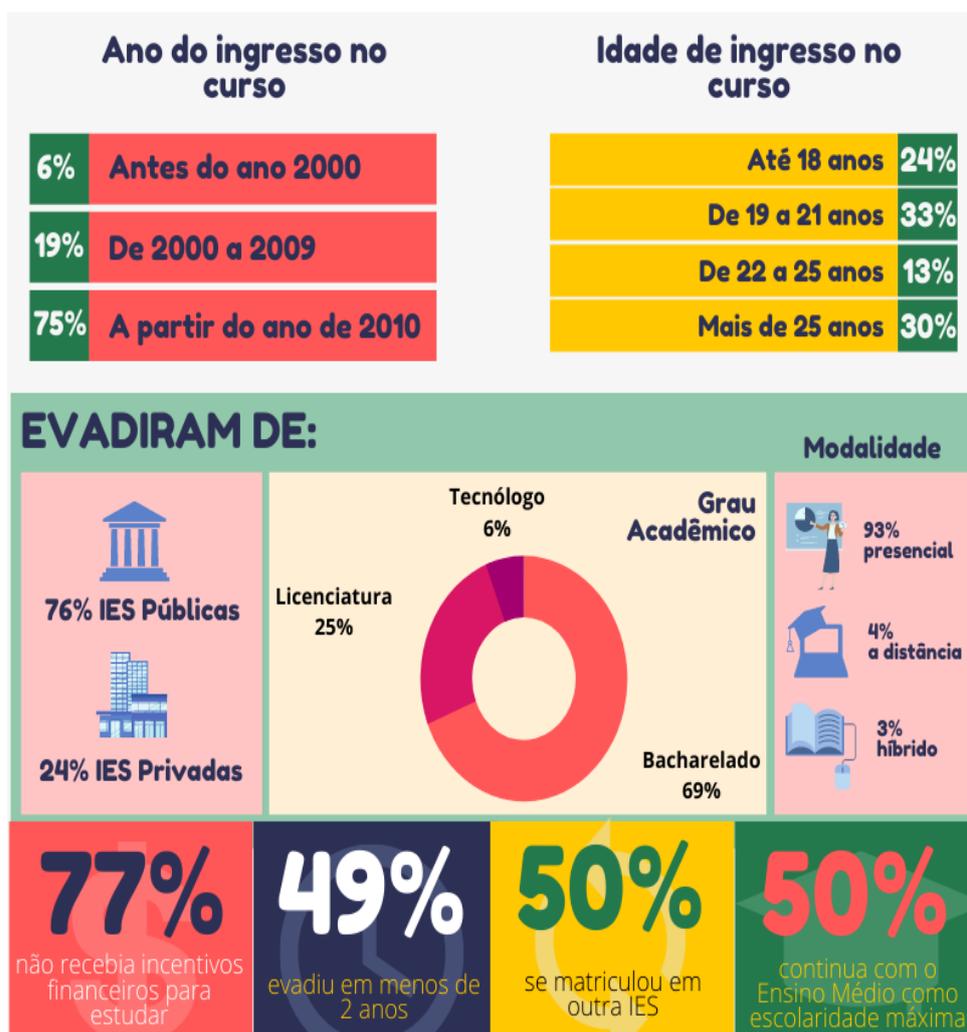
A Figura 5 e a Figura 6 apresentam de maneira resumida o perfil pessoal e acadêmico dos respondentes do questionário.

Figura 5 – Perfil pessoal dos respondentes do questionário



Fonte: Elaborada pela autora desta tese

Figura 6 – Perfil acadêmico dos respondentes do questionário



Fonte: Elaborada pela autora desta tese

No que se refere aos profissionais que atuam no Ensino Superior brasileiro que foram entrevistados nesta pesquisa, o Quadro 12 apresenta, de maneira resumida, algumas informações profissionais e acadêmicas em ordem aleatória.

Quadro 12 – Informações pessoais e acadêmicas dos entrevistados

Entrevistado	Informações profissionais e acadêmicas
Entrevistado 01	É docente em Instituto Federal de ensino. É graduada em Sistemas de Informação com mestrado em andamento na área da Ciência da Computação. Iniciou atividades docentes no ano de 2020 em institutos de educação públicos, localizados no Centro-Oeste do país.
Entrevistado 02	É servidor docente em uma universidade pública. Possui graduação, mestrado e doutorado em Administração, com especialização em Gestão Pública. Desempenha atividade docente desde o ano de 2013, com atuação em faculdade privada e em universidades públicas das regiões Sudeste e Nordeste do Brasil.
Entrevistado 03	É professor em universidades privadas. Possui graduação em Sistemas de Informação, com mestrado e doutorado em Administração. Atua como docente desde o ano de 2011, com experiência profissional em faculdades, centros universitários e universidades privadas do Sudeste do país.

Entrevistado	Informações profissionais e acadêmicas
Entrevistado 04	É graduada em Turismo, com especialização na área da gestão empresarial, mestrado e doutorado em Gestão Internacional. Atua como docente em IES privada da região Sudeste, desde o ano de 2003.
Entrevistado 05	É professora em uma faculdade particular. É graduada, mestre e doutora em Administração, com especialização em Administração Financeira. Realizou atividades laborais vinculadas à Educação Básica e Superior e iniciou as atividades como docente a partir do ano de 2016, em IES privada localizada no Nordeste brasileiro.
Entrevistado 06	É docente em universidades privadas. Possui graduação em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação. Desempenha atividades relacionadas à docência no Ensino Superior desde o ano de 2018, atuando em instituições universitárias localizadas nas regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil, bem como em instituição educacional do exterior.
Entrevistado 07	É professora em Instituto Federal de Ensino. É graduada em Pedagogia, com especialização e doutorado em Educação. É docente do Ensino Superior desde o ano de 1977, tendo desempenhado suas atividades laborais em universidades e Instituto de Ensino da região Sul do Brasil, bem como em IES de países do exterior.
Entrevistado 08	É docente em universidade privada, na qual, atualmente, exerce a função de Reitor. Iniciou sua atuação no Ensino Superior no final da década de 1980, como docente em IES privada. Atuou profissionalmente em faculdade, centro universitário e universidades da região Sudeste do Brasil. Exerce atividades no âmbito da alta administração universitária desde o ano de 2005, tendo exercido a função de Pró-reitor Administrativo em sua IES de vinculação por mais de uma década. É graduado em Administração de Empresas, mestre e doutor em Administração. Possui especializações na linha da administração industrial, da produção, da gestão escolar e da gestão universitária.
Entrevistado 09	É servidor em uma universidade pública, na qual exerce a função de Administrador. Atualmente é Diretor de unidade administrativa em sua IES de vinculação. É graduado em Administração e possui experiência profissional em instituição universitária da região Sul do país desde o ano de 2012.
Entrevistado 10	É docente em universidades privadas. Possui formação na área da Física aplicada à medicina, em nível de graduação, mestrado e doutorado. É especialista em Gestão de organizações hospitalares. Iniciou suas atividades docentes há cerca de uma década, com experiência em instituições universitárias do Sudeste do Brasil. Tem atuado como coordenadora de cursos de graduação, tanto na modalidade presencial como a distância.
Entrevistado 11	É servidora docente em uma universidade pública, na qual exerce o cargo de Diretora de Ensino. Possui graduação em Matemática, com especializações, mestrado e doutorado na área da Educação. Exerce atividade docente desde o ano de 1992, inicialmente como professora em nível de Educação Básica da rede privada. Atuou como docente em centro universitário e universidades privados, bem como universidades e instituto de educação públicos localizados na região Centro-Oeste brasileira.
Entrevistado 12	É servidor em uma universidade pública, atuando na área administrativa da Instituição. No contexto do Ensino Superior, tem exercido atividades profissionais desde o ano de 2013, inicialmente como docente e, a partir do ano de 2017, como Técnico-administrativo em Educação. É graduado em Enfermagem, com especialização em Processos Educacionais em Saúde. Atuou profissionalmente em IES pública e privada das regiões brasileiras Sul e Sudeste, desempenhando funções em Universidade e Instituto de Ensino e Pesquisa.
Entrevistado 13	É servidora em uma universidade pública, exercendo atividades na coordenação do setor de apoio pedagógico da Instituição. Desenvolve atividades profissionais no âmbito do Ensino Superior desde o ano de 2012, tendo atuado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e em universidades públicas. Já participou de projetos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos em instituições das regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil. Possui graduação em Psicologia, especialização em Gestão Escolar e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.
Entrevistado 14	É servidor em uma universidade pública, exercendo a função de Psicólogo. É graduado em Psicologia, com especializações na área da Psicologia educacional, desenvolvimento e aprendizagem e mestrado em Análise do Comportamento. Tem realizado atividades

Entrevistado	Informações profissionais e acadêmicas
	profissionais relacionadas à Psicologia Educacional desde o ano de 2006, tendo também lecionado na graduação e na pós-graduação. Desempenhou atividades em órgãos atrelados à educação pública municipal, no contexto da Educação Básica, e no âmbito do Ensino Superior, além de universidade, atuou em Faculdade privada, localizados na região Sul do país.
Entrevistado 15	É professor em universidade e faculdade privadas. Possui graduação em Sistemas de Informação, com mestrado e doutorado em Educação. Realiza atividades voltadas para a educação desde o ano de 2007, inicialmente relacionadas à programação e análise de sistemas e, a partir do ano de 2010, vem exercendo a docência em IES. Tem experiência em escola técnica, faculdades e universidades do Estado de São Paulo.
Entrevistado 16	É servidora em uma universidade pública, exercendo a função de Analista de Tecnologia da Informação. É graduada em Sistemas de Informação, com especialização em Administração de Banco de Dados e Business Intelligence. Também possui especialização em Gestão Empresarial. É doutoranda em Sistemas de Informação e atua como analista de sistemas desde o ano de 2010, voltando sua atuação a instituições educacionais a partir do ano de 2012. Já exerceu a docência em faculdade privada e desempenhou suas atividades profissionais em IES da região Sul do país.

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

A seguir serão apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da análise das três fontes de dados utilizadas nesta pesquisa.

4.3 O CONTEXTO DA EVASÃO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A apresentação do contexto da evasão estudantil na Educação Superior brasileira se dará a partir da análise de conteúdo realizada sobre os dados coletados por meio de um questionário aplicado junto a estudantes evadidos de cursos de graduação, de entrevistas aplicadas a profissionais que atuam no Ensino Superior brasileiro e da realização da revisão sistemática, conforme protocolo de busca apresentado nos procedimentos metodológicos desta tese.

Faz sentido registrar que a importância de se apresentar o contexto aqui proposto é pertinente à medida que, conforme procedimento de análise de dados detalhado anteriormente, algumas variáveis foram elencadas a partir da atribuição de um grau de significação mais amplo às unidades de registro analisadas. Dessa forma, a apresentação do contexto da evasão estudantil observado a partir dos dados dará base para a compreensão das variáveis apresentadas no tópico 4.4.

Neste tópico, a apresentação e a discussão se darão por perspectiva da evasão estudantil, referenciando as semelhanças e as diferenças entre as três fontes de dados. Nesse sentido, é importante esclarecer que não é objetivo da presente tese comparar as frequências absolutas entre as diferentes fontes, uma vez que essa medida se torna incomparável visto os

diferentes métodos utilizados para a coleta dos dados. Por outro lado, salienta-se particular interesse na identificação da presença ou na ausência das categorias e dos temas por fonte de dados, assim como na frequência relativa das categorias e temas dentro de uma mesma fonte, informações que denotam a percepção da existência e o grau de importância dos temas e categorias a partir de cada fonte.

4.3.1 Perspectiva Sociocultural

A Perspectiva Sociocultural contempla aspectos relacionados às crenças, às práticas e aos costumes do entorno social e cultural do estudante (ALFA-GUIA, 2013). Nesse sentido, as categorias relacionadas a essa perspectiva foram elencadas, selecionando as unidades de registro alinhadas a esse entendimento.

Ao total, somaram-se 111 unidades de registro na Perspectiva Sociocultural, representando 8,8% das 1.258 unidades de registro totais. Destas, 36 são advindas de 16 pesquisas do portfólio da revisão sistemática realizada, 11 das entrevistas com sete profissionais que atuam no Ensino Superior e 64 unidades de registro foram obtidas a partir de 62 questionários respondidos por indivíduos que evadiram de cursos brasileiros de graduação.

Ao serem questionados a respeito dos principais motivos que os levaram à evasão estudantil, respondentes do questionário relatam que suas **obrigações familiares e sociais** foram importantes nessa decisão, indicando a necessidade de cuidar dos filhos e a concorrência de tempo entre os estudos e a vida pessoal. Tal situação também foi identificada por profissionais que atuam no Ensino Superior, os quais associam a evasão estudantil às situações em que o aluno necessita priorizar os cuidados à família e as dificuldades encontradas pelas alunas que são mães solas para permanecerem estudando.

Essa constatação converge não somente com os resultados dos estudos de Paredes (1994), Noronha, Carvalho e Santos (2001) e Cislighi (2008), como também com 12 dos 22 trabalhos do portfólio da revisão sistemática (GOMES, 1998; HELAL; MAZZAFERA; ROLIM, 2020; KUSSUDA, 2017; LAHAM; LEMES, 2016; MAURÍCIO, 2015; MONTEIRO, 2019; NASCIMENTO; BEGGIATO, 2020; ROCHA, 2015; SÁ, 2019; SLYWITCH; BILAC, 2017; SOUZA *et al.*, 2019; TEDESCO RADIN; LESTON; DA CUNHA, 2017). Os autores relatam a falta de tempo dos alunos para estudarem frente aos compromissos familiares e pessoais, o que favorece a necessidade de interrupção precoce dos estudos.

Diante disso, pode-se observar que, para parte dos estudantes de graduação, seus compromissos preexistentes acabam por concorrer com a realização do curso, causando as

manifestações de falta de tempo, seja para realizar as atividades extraclasse, seja para comparecer às próprias aulas. Esse cenário revela o desafio ainda não superado de tornar o Ensino Superior possível, inclusive, para alunos e alunas que são pais e mães. Pondera-se, ainda que o cenário identificado demonstra pouca relação com a pandemia da Covid-19, uma vez que apenas uma das 64 unidades de registro associou as obrigações sociais e familiares à evasão no contexto em comento.

Os estudantes evadidos relataram também as pressões de diversas naturezas associadas ao fato de terem evadido de seus cursos, como a **pressão familiar/social para ingressar no Ensino Superior** e a **pressão familiar sobre a escolha do curso superior**. Essas pressões são evidenciadas nos relatos que seguem:

Na verdade, quem havia escolhido era minha mãe, na época, em 2007, meu pai não aceitava que eu queria ser professora e não me deixou fazer o curso de Letras. (Aluna evadida do curso de Fisioterapia de uma IES privada – cód. 68925739)

Acabei sendo aprovada em ambos os cursos – direito e música – e sob chantagem, infelizmente da minha própria mãe [...] fui realmente obrigada a me matricular no curso de direito. Ainda consegui me matricular e frequentar o curso de música por um semestre, por meio de muita insistência e resistência, enquanto aguardava as aulas no curso de direito começarem. (Aluna evadida do curso de Música de uma IES Pública – cód. 69810596)

Já os profissionais entrevistados também indicam que não são raras as situações em que o estudante se matricula em um curso de graduação por sentir a pressão social de se matricular no Ensino Superior tão logo finalize o Ensino Médio, assim como aqueles que “aguentam” um pouco mais antes de evadir devido à **pressão familiar para permanecer no curso**.

A pressão para iniciar o curso superior e a pressão familiar em relação ao curso a ser escolhido se configuram dentro do que Biazus (2004) definiu como componentes conjunturais no fenômeno da evasão, as quais foram identificadas também na revisão sistemática por outras três pesquisas (GOMES, 1998; MONTEIRO, 2019, p. 201; SOUZA *et al.*, 2019).

Ainda no contexto da família, não somente essa presença em forma de pressão influencia a evasão dos estudantes de cursos de graduação, mas também a **falta de apoio familiar** (dos pais, familiares próximos, cônjuge, etc.) para a realização do curso. De acordo com a docente entrevistada DO06, “a família muda o apoio que dava na educação básica para quando o aluno entra na graduação”, o que pode comprometer a permanência do estudante.

A falta de apoio familiar não foi identificada no referencial teórico consultado que definiu as categorias para análise de conteúdo, ao passo que a revisão sistemática realizada

possibilitou identificar dois trabalhos recentes que mencionaram a referida situação, como os trabalhos de Bouças Da Silva, Montezano e Almeida (2020) e Souza *et al.* (2019). Os dados obtidos e analisados não permitiram a realização de análises conclusivas de o porquê somente em estudos a partir do ano de 2019 essa causa da evasão estudantil passou a figurar.

Diante do exposto, faz sentido destacar a importância da família do estudante na decisão de evadir ou de permanecer no curso. Por um lado, há as pressões exercidas para ingressar na graduação ou escolher determinado curso sem considerar o desejo do estudante. Por outro lado, falta apoio e incentivo das pessoas mais próximas para que o estudante permaneça naquele curso que escolheu fazer. Em ambas as situações, o estudante se vê desconfortável, ou por se ver pressionado a fazer algo que não deseja ou por não receber estímulos para seguir em frente, levando-o a evadir.

As categorias anteriormente apresentadas concentram-se em situações da evasão estudantil associadas às esferas familiar e social. Nesse sentido, ao operacionalizar o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), foram agrupadas no tema **Família e Sociedade**.

Outras duas situações identificadas dizem respeito à carreira profissional. A primeira acontece no momento da entrada no Ensino Superior e se refere à **escolha do curso visando à ascensão na hierarquia social**, situação mencionada por um aluno que evadiu do curso de Direito e identificada também em uma das pesquisas constantes do portfólio analisado na revisão sistemática (SOUZA *et al.*, 2019), a qual não foi identificada no referencial teórico consultado.

Essa baixa frequência de unidades de registro relacionadas à categoria em comento pode sugerir que estudantes que optam pelo curso superior a partir do prestígio social da carreira tendem a persistir mais ou a manifestarem menos a forma com que escolheram o curso de graduação como principal motivo para a decisão da evasão, quando comparados aos demais. Ainda, isso pode indicar que, de fato, são casos mais raros, talvez por estarem associados a cursos com menores índices de evasão, indicados pelo entrevistado TA01 como “cursos de elite”.

Já a segunda situação se encontra em uma posição oposta em relação à primeira e está relacionada à **desvalorização e ao desprestígio social da carreira**, sobre a qual relataram alunos evadidos de cursos de diferentes licenciaturas e bacharelados nas áreas de Psicologia, Turismo, Química, Administração Pública, Engenharia Civil e Engenharia de Petróleo. A referida situação é percebida, também, por gestores universitários e técnicos administrativos, os quais associam a evasão estudantil à desvalorização da carreira do professor (no caso das licenciaturas) e ao desprestígio ou à falta de prestígio social de alguns cursos.

Há fatores que fogem do controle da instituição em si, que dizem respeito ao mundo do trabalho, a uma valorização ou desvalorização do profissional [...] Pensando nas licenciaturas, tem uma desvalorização no mundo do trabalho brasileiro que realmente vai repercutir na evasão desses estudantes. Então há situações, há fatores que fogem do próprio controle das instituições. (Entrevistada TA02)

Já os estudantes evadidos relatam que a desvalorização do diploma e a falta de perspectivas para o exercício da profissão influenciaram suas decisões para evadir. No caso das licenciaturas, eles chegam a mencionar o aspecto da dignidade no que diz respeito à profissão, expondo a visão de que

[...] o salário de professor [...] de licenciatura não é digno da profissão. (Aluno evadido do curso de Licenciatura em Matemática – cód. 67072235)

Esse aspecto converge com os achados de Paredes (1994), Gomes (1998), Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997), Noronha, Carvalho e Santos (2001) e Freixa Niella, Llanes Ordóñez e Venceslao Pueyo (2018), assim como com oito estudos selecionados no portfólio analisado na revisão sistemática (BOUÇAS DA SILVA; MONTEZANO; ALMEIDA, 2020; CASIMIRO, 2020; CIELO *et al.*, 2020; COSTA, 2016; GOMES, 1998; KUSSUDA, 2017; MONTEIRO, 2019; NASCIMENTO; BEGGIATO, 2020).

Diante disso, observa-se que, ainda que questões relacionadas à desvalorização e ao desprestígio social das mais diferentes carreiras sejam pauta recorrente de estudos sobre evasão, ações no sentido de mitigar tal situação ultrapassam as fronteiras da Educação Superior, já que estão relacionadas a uma questão mais ampla da estrutura da sociedade, conforme destacado por Gomes (1998).

Por tratarem da forma que a sociedade reconhece determinadas carreiras, seja pelo prestígio ou pela desvalorização, as categorias que falam da escolha do curso visando à ascensão na hierarquia social, a desvalorização e o desprestígio social da carreira foram agrupadas no tema **Reconhecimento Social**.

Diante do exposto, a Perspectiva Sociocultural agrupa dois temas, os quais, por sua vez, contemplam sete categorias, cujas frequências relativa e absoluta são apresentadas a seguir conforme a fonte de dados.

Tabela 6 – Frequência de temas e categorias da Perspectiva Sociocultural por fonte de dado

Tema	Categoria	Entrevistas		Questionários		Rev. Sistemática	
		Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa
Família e sociedade	Falta de apoio familiar	2	18,2 %	7	10,9 %	2	5,6 %
	Obrigações familiares e sociais	3	27,3 %	15	23,4 %	16	44,4 %

Tema	Categoria	Entrevistas		Questionários		Rev. Sistemática	
		Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa
	Pressão familiar para permanecer no curso	1	9,1 %	-	-	-	-
	Pressão familiar sobre a escolha do curso superior	1	9,1 %	20	31,3 %	2	5,6 %
	Pressão familiar/social para ingressar no Ensino Superior	1	9,1 %	3	4,7 %	1	2,8 %
	Total	72,7 %		70,3 %		58,3 %	
Reconhecimento social	Desvalorização e desprestígio social da carreira	3	27,3 %	18	28,1 %	13	36,1 %
	Escolha do curso visando ascensão na hierarquia social	-	-	1	1,6 %	2	5,6 %
	Total	27,3 %		29,7 %		41,7 %	
Total		1	100 %	4	100 %	6	100 %
Total		111					

Fonte: Elaborada pela autora desta tese

Nota-se que, em todas as fontes de dados, foram identificadas unidades de registro para ambos os temas pertencentes à Perspectiva Sociocultural, ainda que a categoria “Pressão familiar para permanecer no curso” tenha sido mencionada apenas nas entrevistas, e a categoria “Escolha do curso visando à ascensão social” não tenha sido mencionada pelos profissionais que atuam na Educação Superior.

Entre os temas, a partir da revisão sistemática, das entrevistas e dos questionários aplicados, é possível observar que as questões relacionadas à família e à sociedade se configuram como causas da evasão estudantil mais frequentes quando comparadas às questões relacionadas ao reconhecimento social.

Assim, observa-se que há uma convergência nas três fontes a respeito da influência exercida pela família e pelo meio social no qual o estudante vive na decisão de permanecer ou de evadir, cujos dados analisados permitem inferir que essa influência reside desde o momento da escolha do curso, passando pela possibilidade de permanecer estudando com apoio das pessoas próximas e, por fim, nas expectativas profissionais que o aluno desenvolve para atuação pós-graduação, que, dependendo da valorização social da profissão, pode levar o estudante a optar por outra carreira.

Por fim, salienta-se que dos 62 alunos evadidos que apontaram causas da evasão associadas à Perspectiva Sociocultural, 14 deles manifestaram apenas situações relacionadas a

essa perspectiva, enquanto 48 estudantes evadidos apresentaram contextos que contemplam situações relacionadas às demais perspectivas da evasão, conforme apresentado na Tabela 7.

Tabela 7 – Frequência absoluta de estudantes evadidos que citaram causas da evasão na Perspectiva Sociocultural e em, pelo menos, uma outra perspectiva, por perspectiva da evasão

	Perspectiva Sociocultural
Perspectiva Econômica	17
Perspectiva Acadêmica	11
Perspectiva Individual	30
Perspectiva Institucional	18

Fonte: Elaborada pela autora desta tese

Nesse sentido, observa-se que, para a maior parte dos estudantes que indicaram motivações socioculturais para evadirem de seus cursos de graduação, motivações de outras naturezas também foram importantes para o fenômeno, especialmente no que diz respeito às questões individuais (que serão detalhadas no próximo tópico), para a qual aproximadamente metade dos alunos evadidos (30 de 62) também apontou motivações para interromper definitivamente o seu vínculo no curso antes da diplomação.

Diante disso, observa-se que a evasão estudantil, em alguns casos, é reflexo de algo pontual e específico, ao passo que, em outros casos, é consequência de um somatório de fatores relacionados a diferentes perspectivas.

4.3.2 Perspectiva Individual

A Perspectiva Individual se refere às características pessoais do estudante, suas vocações, aspirações, expectativas, crenças individuais e atitudes (ALFA-GUIA, 2013). Nesse sentido, as categorias relacionadas a essa perspectiva foram elencadas selecionando as unidades de registro alinhadas a esse entendimento.

Antes de se apresentarem os resultados, faz sentido pontuar que as causas da evasão estudantil classificadas na Perspectiva Individual não devem ser interpretadas atribuindo responsabilidades ao estudante evadido, uma vez que a classificação das causas da evasão estudantil em perspectivas indica em qual aspecto da vida do estudante aquela razão para evadir emerge, e não o responsável por ela.

Ao total, somaram-se 419 unidades de registro na Perspectiva Individual, representando 33,3% das 1.258 unidades de registro totais. Ou seja, uma em cada três unidades

de registro identificadas se referiu a algum motivador individual como influenciador da evasão estudantil. Destas, 73 são advindas de 18 pesquisas (das 22) do portfólio da revisão sistemática realizada, 42 das entrevistas com 15 (de 16) profissionais que atuam no Ensino Superior e 304 unidades de registro foram obtidas a partir de 250 questionários respondidos por indivíduos que evadiram de cursos brasileiros de graduação.

Esse dado inicial já sugere uma representatividade importante da Perspectiva Individual no fenômeno da evasão, uma vez que, ao considerar todas as fontes de dados da pesquisa, observa-se que a referida perspectiva está presente em 81,8% dos trabalhos do portfólio da revisão sistemática, na fala de 93,7% dos entrevistados e nos relatos de mais da metade (53,5%) dos estudantes evadidos do Ensino Superior.

No que se refere às principais motivações para a evasão, a **desinformação do estudante no momento da escolha do curso** foi identificada a partir das três fontes de dados. Há relatos desde o desconhecimento prévio sobre a habilitação, a modalidade e o turno de realização do curso até questões mais relacionadas ao currículo e à carreira para a qual o curso forma. Tal situação é observada desde estudos mais antigos, como de Tinto (1989), Paredes (1994), Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997), Noronha, Carvalho e Santos (2001), Biazus (2004) e Cislighi (2008), até estudos mais recentes, como pode ser observado em seis pesquisas do portfólio datadas a partir de 2015 (CASTRO, 2019; HELAL; MAZZAFERA; ROLIM, 2020; LAHAM; LEMES, 2016; MAURÍCIO, 2015; NASCIMENTO; BEGGIATO, 2020, p. 202; TEDESCO RADIN; LESTON; DA CUNHA, 2017, p. 20).

A persistência desse cenário ao longo de décadas remete à reflexão de que tal situação pode ser gerada com a colaboração do estudante e da IES. Se por um lado a instituição deveria se preocupar em oferecer todas as informações sobre os cursos de modo que os candidatos à matrícula pudessem realizar a escolha a partir de uma análise completa e criteriosa, por outro lado, o próprio estudante poderia observar com mais atenção as informações básicas a respeito do curso antes de se matricular.

A **imaturidade** do estudante no momento de escolher o curso de graduação, especialmente no caso de estudantes que ingressam no Ensino Superior ainda jovens, assim que concluem o Ensino Médio, também surgiu como importante motivador da evasão estudantil. Isso pode ser observado nos relatos a seguir:

Quando concluí o ensino médio, tinha 16 anos e não tinha personalidade e maturidade o suficiente para entender e afirmar o que queria. (Aluno evadido do curso de Engenharia Química – cód. 66810860)

Não sabia ao certo o que queria. Tinha 17 anos. (Aluno evadido do curso de Ciências Contábeis – cód. 66754588)

Paredes (1994) já alertava para essa questão, chamando atenção para o aspecto da imaturidade no momento do ingresso tanto para estudantes de IES públicas quanto de IES privadas.

Cumprir registrar que, ainda que pertencentes a diferentes perspectivas, a imaturidade do estudante (Perspectiva Individual) e a pressão social que os alunos sofrem para ingressarem no Ensino Superior tão logo finalizam o Ensino Médio (Perspectiva Sociocultural) acabam por se potencializarem entre si, no sentido de estarem ingressando em cursos de graduação, em alguns casos, indivíduos jovens que sequer queriam estar ali, uma vez que resolveram se matricular em função das pressões sofridas.

Ambas as categorias apresentadas convergem no sentido de tratarem do tema **discernimento para a escolha do curso**, já que contemplam a capacidade (ou não) do estudante para compreender e avaliar as opções disponíveis para a escolha do curso. Ora essa capacidade é comprometida pela falta de informação, ora pela falta de maturidade para a escolha do curso.

Outro aspecto individual identificado como importante para o fenômeno da evasão estudantil é a **aceitação provisória da segunda opção**.

Alguns alunos evadidos relataram que quando não conseguiram vaga no curso que seria a primeira opção, acabavam por aceitar de maneira provisória outro curso. Em determinadas situações, a escolha do outro curso serve como o que a entrevistada TA02 chamou de “trampolim” quando se referiu ao caso dos estudantes que iniciam por um curso com cadeiras semelhantes ao curso desejado para, na primeira oportunidade, trocar de curso. Essa situação pode ser observada no depoimento a seguir:

Na época eu queria engenharia civil, mas [...] eu não tinha nota para entrar, então optei por engenharia de materiais por ter muitas cadeiras iguais a civil e ser na mesma instituição que tinha o curso que eu queria. (Aluno evadido do curso de Engenharia de Materiais – cód. 69810914)

Também há casos em que há **simultaneidade de dois cursos superiores**, e o estudante opta pelo outro. A partir do relato dos estudantes, percebe-se que o critério para a escolha do curso se baseia na facilidade ou na rapidez para a conclusão, na aptidão do estudante para a carreira, nas perspectivas profissionais para o exercício da profissão, no custo para a realização dos cursos e, não raramente, a simultaneidade se dá com um curso de pós-graduação (no caso

de estudantes que já possuem uma graduação), e o aluno acaba por escolher o curso de pós-graduação para a obtenção de um título de grau mais elevado.

Outros motivadores para a evasão estudantil, que também culminam na migração do estudante do curso no qual está matriculado para outro, tratam da **opção por realizar o curso superior na cidade de residência** e a **opção por realizar o curso superior em IES pública**. Em ambos os casos, o estudante decide evadir frente à possibilidade de continuar seus estudos perto da família ou, no segundo caso, de maneira gratuita.

Nesse sentido, as categorias simultaneidade de dois cursos superiores e opção pelo outro; aceitação provisória da segunda opção; opção por realizar o curso superior na cidade de residência; e opção por realizar o curso superior em IES pública foram agrupadas no tema **preferências**, por dizerem respeito à decisão do estudante por evadir frente à possibilidade de se matricular em outro curso, em outra cidade ou em outra carreira.

Situações como a **falta de identificação com a modalidade EaD**, conforme discutido por Pacheco (2010), a **dificuldade de adaptação à cidade da IES** e a **distância da família e amigos** foram relatadas pelos respondentes do questionário. Ressalta-se que essas categorias não foram identificadas na revisão sistemática, assim como as duas primeiras não foram apontadas durante as entrevistas como possíveis causas da evasão (somente um entrevistado relatou a distância da família e de amigos), o que pode sugerir que são motivadores pouco manifestos e/ou que profissionais que atuam no Ensino Superior têm pouca visibilidade a respeito dessas situações.

Faz sentido registrar que, no contexto da pandemia da Covid-19, quatro estudantes relataram que evadiram de seus cursos de graduação por **falta de identificação com aulas remotas**, situação também mencionada durante as entrevistas. Para a docente DO06, em algumas situações

[...] o aluno tem a impressão de que a qualidade do remoto não é igual ao presencial, prefere o presencial. (DO06)

Ainda nesse contexto, estudantes relatam dificuldades de adaptação ao novo formato de aulas no período de pandemia, conforme segue:

Aulas online, não acho vantagem nenhuma e não tenho facilidade de aprendizagem com aulas remotas. (Aluna evadida do curso de Administração – cód. 115797732)

Diante do exposto, pode-se perceber que a falta de identificação com a modalidade EaD, a dificuldade de adaptação à cidade da IES, a falta de identificação com aulas remotas e a distância da família e de amigos, agrupados no tema **ajustamento**, se referem a um processo

de integração do indivíduo a um novo contexto, que, quando não é bem-sucedido, se torna um motivador para a evasão estudantil.

Ainda na Perspectiva Individual, um dos artigos analisados na revisão sistemática indica, de forma ampla, que ter **expectativas não atendidas em relação ao curso** figura como causa da evasão estudantil (SOUZA *et al.*, 2019), situação apontada anteriormente por Tinto (1989), Paredes (1994), Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997), Gomes (1998), Noronha, Carvalho e Santos (2001), Biazus (2004) e Cislaghi (2008).

Já alunos evadidos mencionam a **falta de identificação com a carreira** como um motivador para evadir. Nesse sentido, comentam sobre a falta de vontade e de interesse de atuar na área e a percepção de não terem o perfil para aquela atuação profissional.

Há de se ressaltar ainda os casos de **falta de interesse, motivação e/ou compromisso do indivíduo para realizar um curso de graduação**. Relatos nesse sentido foram identificados na revisão sistemática (CASIMIRO, 2020; CASTRO, 2019; COSTA, 2016; KUSSUDA, 2017; MELLO, 2016; MONTEIRO, 2019; SÁ, 2019; SLYWITCH; BILAC, 2017; TEDESCO RADIN; LESTON; DA CUNHA, 2017), nas entrevistas e nos questionários, alinhados ao que identificaram Tinto (1989), Paredes (1994), Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997), Freixa Niella, Llanes Ordóñez e Venceslao Pueyo (2018).

A falta de interesse e de motivação para a realização do curso se apresentou em aspectos como a desmotivação com algumas disciplinas, desinteresse na realização das aulas práticas e a não priorização da finalização do curso em detrimento de outros interesses, como apresentado no depoimento a seguir:

Próximo do final do curso, como já estava empregado e já tinha bastante experiência na área, não via maiores benefícios em finalizar o curso. Me faltava somente o TCC e foi meio que uma mistura entre preguiça, procrastinação, falta de interesse o que me levou a abandonar o curso. E como a falta do diploma em si não era um incômodo suficientemente grande na minha área a ponto de se tornar imperativa a conclusão do curso, com o passar dos anos a obtenção do diploma foi perdendo a importância frente a minha experiência profissional que ia adquirindo. (Aluno evadido do curso de Sistemas de Informação – cód. 66643721)

Profissionais que atuam no Ensino Superior percebem casos semelhantes e relatam que

[Há] aqueles alunos que ficam só no limiar do envolvimento, então o nível de engajamento que ele tem com a instituição é muito baixo. (Gestor GE01)

Estudantes evadidos também relataram não ter gostado do curso, além de apresentarem desmotivação para os estudos em função do não envolvimento com algumas temáticas, conforme mostra o depoimento que segue:

[...] já estava muito desanimada com o ensino superior privado em biologia por não ter envolvimento com as questões da terra, as questões sociais voltadas para a saúde do solo, do alimento e saúde coletiva a partir do alimento. (Aluna evadida do curso de Bacharelado em Biologia – cód. 66792601)

A falta de identificação com a carreira, as expectativas não atendidas em relação à qualidade da IES e/ou do curso e a falta de interesse, motivação e/ou compromisso do indivíduo para realizar um curso de graduação, decorrentes da evasão, foram agrupadas no tema **motivação**, pois dizem respeito às percepções internas do estudante, as quais influenciam o seu comportamento, no caso em comento, para evadir do curso no qual está matriculado.

Foram identificadas situações de estudantes que manifestaram possuir **necessidades educativas especiais** por terem o diagnóstico positivo para dislexia, discalculia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros distúrbios de aprendizagem, situação também mencionada pelos entrevistados DO04 e TA03.

Tenho TDAH e a [nome da IES] não tinha o mínimo suporte para atender esse tipo de aluno, eles fingiam que não existiam. O órgão responsável pela inclusão fingia tentar resolver algo, mas não mandavam sequer um e-mail, estavam lá só para falar que existia inclusão. [...] Tentei conversar com a coordenação várias vezes, com professores, mas todos disseram “sempre foi assim e sempre vai ser” não houve diálogo em momento algum. (Aluno evadido do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – cód. 73969842)

O depoimento do estudante revela que ainda é um desafio para Instituições de Ensino Superior tornar o processo educacional inclusivo para estudantes com distúrbios de aprendizagem, fato não observado nem na teoria consultada nem na revisão sistemática realizada.

No processo de Análise de Conteúdo, a categoria em comento ganhou a mesma denominação do tema, **necessidades educativas especiais**.

Outro aspecto importante no fenômeno da evasão estudantil é a **dificuldade de expressão oral e escrita dos estudantes**, categoria pertencente ao tema **comunicação e expressão**. Estudantes evadidos relatam que dificuldades para se expressarem de maneira escrita, mas, sobretudo, de forma oral, foram um importante influenciador na decisão por evadir. Há relatos de timidez, pouca desenvoltura para falar em público, chegando a casos em que o estudante se via com sintomas de infarto pelo fato de precisar se manifestar publicamente.

A dificuldade para se comunicar e se expressar não foi identificada na teoria consultada como motivador da evasão estudantil, ao passo que dois artigos, datados de 2016 e 2019, constantes do portfólio analisado, identificaram a referida situação no contexto do fenômeno estudado (MELLO, 2016; MONTEIRO, 2019).

Casos de estudantes que passam por **mudança de residência** foram identificados a partir das três fontes de dados, contemplando a mudança para outra cidade junto com a família e, outras vezes, em função de aprovação em concurso público em outro município, causa da evasão também apontada por Paredes (1994) e Noronha, Carvalho e Santos (2001).

A **gravidez** também é apontada por estudantes e profissionais que atuam na Educação Superior como causa da evasão estudantil. Alunas relatam que, em alguns casos, perderam a vaga na instituição por desconhecimento da legislação que garante o direito de permanecer estudando em regime domiciliar.

Sempre fui aluna de baixa renda e, no momento, aos 18 anos mãe de primeira viagem. É difícil retornar tendo um bebê para cuidar, como fui trancar e não pedir para tirar licença, perdi a bolsa permanência, e sem dinheiro seria difícil retornar em apenas um semestre. (Aluna evadida do curso de Farmácia – cód. 67648344)

O depoimento da estudante revela a existência de casos em que a aluna gestante nem sempre recebe orientações a respeito dos seus direitos em permanecer no curso mesmo com a necessidade temporária de afastamento.

Estudantes evadidos também relatam a necessidade de cancelar suas matrículas em função de **demandas familiares**, como casos de doença ou falecimento de pessoas próximas, casamento, filho com deficiência e outras situações de ordem pessoal.

No contexto da pandemia da Covid-19, um estudante relatou a impossibilidade de retornar aos estudos para proteger pessoas do grupo de risco que vivem na mesma residência.

A volta às aulas presenciais obrigatórias durante a pandemia. Minha mãe é grupo de risco e eu já não saía para não correr o risco de levar o vírus para dentro de casa, e para ir até a universidade era preciso pegar transporte coletivo. Não adianta muito a universidade oferecer segurança se eu divido um ônibus lotado com mais 40 alunos. Então, por mais que os protocolos de segurança sejam seguidos, eu não queria me expor ao vírus por segundas vias. (Estudante que evadiu do curso de Comunicação Social – cód. 115778495)

Essa situação também é observada pelos profissionais do Ensino Superior.

Aqueles cursos que não têm uma atividade prática, será que os estudantes vão querer estar presencialmente na instituição? [...] Por que eu vou lá se eu posso ter a mesma aula com o professor da minha casa, em segurança? Claro que a educação é muito mais do que a aula, é a convivência, é a interação, mas quando isso representa uma insegurança, quando isso pode representar eu me contaminar e contaminar as pessoas mais próximas, eu já penso duas vezes. (DO04)

Houve, ainda, relatos de que um dos motivadores para a evasão dos estudantes está relacionado com a **saúde do aluno**. Todas as fontes de dados apontaram situações nessa direção, citando alguns casos de gravidez de risco e apresentando, sobremaneira, transtornos mentais, como a depressão, transtorno de ansiedade e fobia social.

Durante os quatro anos da graduação, tive episódios de depressão muito graves, meses quase sem sair da cama, pouco apoio institucional, professores que não entendiam a real gravidade do problema. Ao entrar no quinto ano da graduação, fiz um balanço e percebi que não tinha créditos nem de um ano completos ainda. Decidi trocar por uma instituição mais próxima da casa dos pais para ter o suporte deles, voltar a morar com eles, pois a faculdade era em outra cidade. (Aluna evadida do curso de Engenharia de Produção – cód. 66692132)

Considerando a crise sanitária mundial ocorrida a partir de 2020, as entrevistadas DO07 e GE04 comentaram, respectivamente, que o referido contexto agrava as situações relacionadas aos transtornos mentais, indicando que “*as pessoas estão adoecendo*”, os estudantes estão apresentando mais “*adoecimentos mentais*”.

As categorias mudança de residência, gravidez, demandas familiares e saúde do aluno foram agrupadas no tema **situações fortuitas**, uma vez que contemplam situações imprevistas e não planejadas.

Por fim, a categoria única dentro do tema de mesmo nome, **violência doméstica**, agrupa a situação de estudantes que vivem situações de abuso dentro de sua residência, no caso dos relatos, cometidos pelo companheiro. Situações de violência doméstica foram identificadas apenas no relato de estudantes, sem aparecer na teoria consultada, na revisão sistemática ou na fala dos profissionais que atuam no Ensino Superior.

Eu vivia na minha casa um relacionamento extremamente abusivo psicologicamente e sentia muito medo. Enquanto as aulas eram presenciais, saí da sala chorando algumas vezes e não recebi apoio de nenhum professor. Com a pandemia e o sistema de aula no remoto, fui silenciando, deixando de participar das aulas, não falava mais durante as aulas. Talvez um olhar mais afetivo ajudaria bastante, pois na situação que eu me encontrava não tinha forças suficientes para ir em busca de apoio e também tinha medo. (Aluna evadida do curso de Licenciatura em Química – cód. 116449334)

Os casos analisados permitiram identificar que situações de violência física e psicológica dentro de casa afetam diferentes esferas da vida do indivíduo, inclusive, a vida acadêmica, levando alguns estudantes a evadirem frente aos problemas de saúde e de outras naturezas gerados pela violência sofrida.

Diante do exposto, a Perspectiva Individual agrupa oito temas, os quais, por sua vez, contemplam 20 categorias, cujas frequências relativa e absoluta são apresentadas a seguir, conforme a fonte de dados.

Tabela 8 – Frequência de temas e categorias da Perspectiva Individual por fonte de dado

Tema	Categoria	Entrevistas		Questionários		Rev. Sistemática	
		Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa
Ajustamento	Dificuldade de adaptação à	-	-	6	2,0 %	-	-

Tema	Categoria	Entrevistas		Questionários		Rev. Sistemática	
		Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa
	cidade da IES						
	Distância da família e amigos	1	2,4 %	8	2,6 %	-	-
	Falta de identificação com a modalidade EaD	0	0,0 %	5	1,6 %	-	-
	Falta de identificação com aulas remotas	1	2,4 %	5	1,6 %	-	-
	Total		4,8 %		7,9 %		-
Comunicação e expressão	Dificuldade de expressão oral e escrita	1	2,4 %	3	1,0 %	2	2,7 %
	Total		2,4 %		1,0 %		2,7 %
Discernimento para a escolha do curso	Desinformação do estudante no momento da escolha do curso	2	4,8 %	5	1,6 %	11	15,1 %
	Imaturidade – entrou muito jovem na universidade	5	11,9 %	4	1,3 %	3	4,1 %
	Total		16,7 %		3,0 %		19,2 %
Motivação	Expectativas não atendidas em relação à qualidade da IES e/ou do curso	-	-	-	-	1	1,4 %
	Falta de identificação com a carreira	-	-	13	4,3 %	2	2,7 %
	Falta de interesse, motivação e/ou compromisso do indivíduo para realizar um curso de graduação	12	28,6 %	116	38,2 %	22	30,1 %
	Total		28,6 %		42,4 %		34,2 %
Necessidades educativas especiais	Necessidades educativas especiais	2	4,8 %	2	0,7 %	-	-
	Total		4,8 %		0,7 %		-
Preferências	Aceitação provisória da segunda opção	3	7,1 %	22	7,2 %	6	8,2 %
	Opção por realizar o curso superior em IES pública	-	-		2,3 %	-	-
	Opção por realizar o curso superior na cidade de residência	-	-	1	0,3 %	-	-
	Simultaneidade de dois cursos superiores e opção pelo outro		-	18	5,9 %	3	4,1 %
	Total		7,1 %		15,8 %		12,3 %
Situações fortuitas	Demandas familiares	6	14,3 %	12	3,9 %	11	15,1 %
	Gravidez	2	4,8 %	5	1,6 %	-	-
	Mudança de residência	2	4,8 %	19	6,3 %	3	4,1 %
	Saúde do aluno	5	11,9 %	50	16,4 %	9	12,3 %
	Total		35,7 %		28,3 %		31,5 %

Tema	Categoria	Entrevistas		Questionários		Rev. Sistemática	
		Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa
Violência doméstica	Violência doméstica	-	-	3	1,0 %	-	-
	Total	-		1,0 %		-	
Total		42	100 %	304	100 %	73	100 %
Total		419					

Fonte: Elaborada pela autora desta tese

A partir dos dados apresentados na Tabela 8, é possível notar que as causas da evasão estudantil relacionadas às temáticas motivação e situações fortuitas foram os mais frequentes em relação a todas as fontes de dados, indicando que situações imprevisíveis e as percepções internas do estudante são as mais frequentes quando se observa o fenômeno do ponto de vista individual, somando juntas 69% do total de unidades de registro identificadas.

As temáticas ajustamento, necessidades educativas especiais e violência doméstica não figuraram nos achados das pesquisas constantes do portfólio da revisão sistemática, assim como não contam do referencial teórico consultado, apresentando, nesse sentido, importantes resultados para melhor compreender o fenômeno da evasão estudantil em cursos de graduação.

Por fim, salienta-se que dos 250 alunos evadidos que apontaram causas da evasão associadas à Perspectiva Individual, 125 deles manifestaram apenas situações relacionadas a essa perspectiva, enquanto outros 125 estudantes evadidos apresentaram contextos que contemplam situações relacionadas às demais perspectivas da evasão, conforme apresentado na Tabela 9.

Tabela 9 – Frequência absoluta de estudantes evadidos que citaram causas da evasão na Perspectiva Individual e em, pelo menos, uma outra perspectiva, por perspectiva da evasão

	Perspectiva Individual
Perspectiva Econômica	50
Perspectiva Acadêmica	45
Perspectiva Sociocultural	30
Perspectiva Institucional	49

Fonte: Elaborada pela autora desta tese

Nesse sentido, observa-se que para 50% dos estudantes que indicaram motivações individuais para evadirem de seus cursos de graduação, motivações de outras naturezas também foram importantes para o fenômeno, especialmente no que diz respeito às questões econômicas, institucionais e acadêmicas, as quais serão detalhadas nos próximos tópicos.

Esse resultado reforça o que fora comentado na perspectiva anterior, de que a evasão estudantil, embora possa ser decorrente de uma situação pontual, em alguns casos, ela se apresenta como consequência de um somatório de fatores relacionados a diferentes perspectivas.

4.3.3 Perspectiva Econômica

A Perspectiva Econômica abarca questões relacionadas à vida financeira individual e familiar do estudante, ou seja, os recursos que possui à disposição, bem como a satisfação com o potencial de ganho possibilitado pela formação para a carreira escolhida (ALFA-GUIA, 2013). Nesse sentido, as categorias relacionadas a essa perspectiva foram elencadas selecionando as unidades de registro alinhadas a esse entendimento.

Ao total, somaram-se 260 unidades de registro na Perspectiva Econômica, representando 20,6% das 1.258 unidades de registro totais. Destas, 38 são advindas de 18 pesquisas do portfólio da revisão sistemática realizada, 31 das entrevistas com 14 (de 16) profissionais que atuam no Ensino Superior e 191 unidades de registro foram obtidas a partir de 167 questionários respondidos por indivíduos que evadiram de cursos brasileiros de graduação.

A análise dos conteúdos advindos da revisão sistemática, das entrevistas com profissionais que atuam no Ensino Superior e dos questionários aplicados junto a alunos evadidos de cursos de graduação permitiu identificar que não são raras as situações em que o estudante se encontra na situação de aluno trabalhador. Ao serem questionados a respeito dos principais motivos que os levaram à evasão estudantil, os respondentes do questionário relatam identificar **impossibilidade ou dificuldade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo**, categoria posicionada no tema **vida laboral**.

Em alguns casos, o motivador para a evasão estudantil foi o choque de horário das aulas com as atividades profissionais, em outros, a carga horária de trabalho do estudante que, quando somada à carga horária de estudo, levou alguns estudantes a um estado de exaustão.

Dificuldades de conciliação de horários se mostraram agravadas nas situações de estudantes que reprovaram em alguma disciplina.

O maior motivo mesmo, foi por conta do horário. O curso era vespertino, porém demandava muito tempo de estudo teórico em casa e eu precisava trabalhar. Saía da universidade às 18h, 18h15 tinha que trabalhar. Chegava em casa por volta das 3h30 da manhã. Às 8h, 9h tinha que acordar para estudar e logo ir para universidade. Juntando

com todas as obrigações de uma vida normal, acabou ficando pesado. (Aluno evadido do curso de Antropologia – cód. 66447870)

Eu trabalhava em período integral durante o dia e estudava a noite, mas peguei uma dependência em uma matéria, e a universidade passou a não ofertar ela a noite de modo que eu tinha que ir à universidade a tarde. [...] A disciplina era pré-requisito para outras disciplinas, virou uma bola de neve, eu passaria o curso todo indo a tarde. Apesar de o meu empregador me liberar, a situação era desconfortável e eu estava em um momento de crescimento dentro da empresa, então eu acabei encerrando minha matrícula e me transferindo para uma universidade particular para concluir o curso. [...] Tentaram ofertar a disciplina à noite, mas apenas seis meses depois da primeira oferta. De acordo com esse modelo, eu levaria mais de 10 anos para me formar no [nome da IES]. Não apenas eu, mas vários estudantes se manifestaram. Por fim, entendi que a universidade pública não era para estudantes que precisam trabalhar para se sustentar, e ajustei meu orçamento para me matricular numa instituição privada. (Aluna evadida do curso de Engenharia Civil – cód. 74494344)

Situações como essas geram nos estudantes um sentimento de não pertencimento, como se aquele ali não fosse lugar para ele. Entre os relatos, houve situação em que pensamentos nesse sentido foram verbalmente expressos, assim como a percepção por parte do estudante de que a instituição não se interessa por viabilizar que alunos trabalhadores realizem cursos de graduação, sobretudo em IES públicas.

Tive muitos problemas quanto a trabalhar pela manhã e cursar à noite, a coordenação do curso foi bem clara, à época, o coordenador me disse “ou trabalha ou estuda”. (Aluno evadido do curso de Ciências Econômicas – cód. 67840578)

Sinceramente, a instituição não estava interessada em acolher alunos com meu perfil, trabalhador e com idade fora do perfil normal de entrada de alunos. (Aluno evadido do curso de Engenharia Florestal – cód. 66400827)

O docente DO02 lembra que, em muitas situações, a necessidade de trabalhar está diretamente relacionada às condições socioeconômicas do estudante, o que interfere na evasão do curso.

A gente vai observar muito isso, a questão das desigualdades sociais, as condições sociais dos alunos, a necessidade de eles poderem trabalhar, e isso acaba influenciando na manutenção, a permanência dele no curso. (DO02).

Entretanto, há situações em que o aluno leva para si toda essa carga e essa responsabilidade de ser um aluno trabalhador, com bom desempenho acadêmico, apesar das adversidades. Isso pode, por vezes, levar o estudante a um processo de sofrimento, como pode ser observado no depoimento a seguir:

Geralmente, não priorizava a faculdade por focar em outras ações relacionadas ao trabalho e me sentia esgotado no período da noite. Assim, fui construindo um histórico acadêmico vergonhoso, com muitas reprovações e várias matrículas sem lograr êxito nas mesmas disciplinas. As pessoas iam seguindo, se formando e eu ficava estagnado nos

mesmos semestres durante anos. Chegou um momento que desenvolvi um quadro depressivo e tudo só piorou. Tinha vergonha de ir para a faculdade, vergonha dos professores que já conheciam minha situação de reprovações recorrentes e fiquei com sérios problemas de autoestima. O meu histórico vergonhoso já era um reflexo da minha falta de força e empenho. Alguns professores já não acreditavam em mim e quando eu iniciava alguma disciplina comentavam: - Vê se conclui dessa vez. Ocorreu um caso em que um professor chegou a me sugerir de desistir de vez, já que eu não priorizava a faculdade e vivia uma espécie de mentira. Mas ele não poderia compreender minhas limitações e a fatídica necessidade de trabalhar para manter a vida. (Aluno evadido do curso de Pedagogia – cód. 73972970)

Diferentes estudiosos apontam para as dificuldades encontradas pelos alunos trabalhadores em conciliar a rotina laboral com a vida acadêmica (PAREDES, 1994; GOMES, 1998; NORONHA; CARVALHO; SANTOS, 2001; CISLAGHI, 2008; FREIXA NIELLA; LLANES ORDÓÑEZ; VENCESLAO PUEYO, 2018) e também indicam esta como sendo uma das causas da evasão estudantil.

Os resultados obtidos também permitiram identificar que são motivadores da evasão estudantil a realização de **aulas em diferentes campi** e a **dificuldade no transporte para alunos que moram longe da universidade**, ambas categorias agrupadas no tema **recursos de mobilidade**.

Em alguns casos, os estudantes relatam dificuldade de recurso de mobilidade e dificuldade de acesso aos *campi* da IES, especialmente quando a realização das aulas não se dá em um único endereço, situação que se agrava quando a instituição não está localizada na região central da cidade, conforme registrado pelo entrevistado GE02. Em outras situações, os alunos comentam que residem em outro município ou em região afastada da cidade, cujas opções de transporte são mais limitadas, situações também identificadas em seis pesquisas consultadas para a realização da revisão sistemática (CASIMIRO, 2020; CIELO *et al.*, 2020; MAURÍCIO, 2015; ROCHA, 2015; SLYWITCH; BILAC, 2017; SOUZA *et al.*, 2019), porém não mencionadas no referencial teórico consultado.

A **infraestrutura insuficiente do aluno**, categoria pertencente ao tema **recursos materiais e tecnológicos** também foi mencionada como causa da evasão estudantil. Esse aspecto, ausente no referencial teórico consultado, foi mencionado por uma pesquisa consultada no processo de revisão sistemática (MAURÍCIO, 2015) e por uma estudante evadida de um curso de graduação presencial, a qual mencionou que o fato de não possuir um local de estudo apropriado em casa contribuiu com a sua decisão para deixar o curso. Salienta-se que a evasão da estudante aconteceu fora do contexto da pandemia da Covid-19, o que alerta para a importância de uma infraestrutura adequada para estudar fora da IES, mesmo não estando no contexto de aulas remotas.

Já nas entrevistas com profissionais que atuam no Ensino Superior, sete deles mencionaram aspectos relacionados à falta ou à precariedade de recursos tecnológicos e à falta de um ambiente propício para realizar os estudos no ambiente doméstico.

O ambiente da casa do aluno não é um ambiente para se ter aula, não é um ambiente para estudo. Então primeiro: muitos dos nossos estudantes não têm uma máquina própria, computador, desktop, notebook para estudar. Ele assiste às aulas pelo celular. Na casa dele não tem um ambiente de estudo, principalmente aqui em [nome da cidade], casas pequenas, em que a mesa é compartilhada com jantar, com almoço, com os outros irmãos. A rede de internet muitas vezes não chega com o sinal necessário [...]. Muitas vezes, o que está acontecendo: pelo sinal de internet dele e muitos irmãos tendo que utilizar, ele tem que acordar de madrugada para assistir às aulas, para a aula carregar. Então, muitas vezes, o nosso estudante não consegue acompanhar esse ritmo. Muitas vezes, acontece de a gente estar dando aula e um microfone [de aluno] abrir sem querer. [...] O mundo está acontecendo, a TV ligada. (GE03)

Todas as unidades de registro advindas das entrevistas e que estavam relacionadas ao tema recursos materiais e tecnológicos estavam ligadas ao contexto da pandemia, enquanto os relatos dos alunos evadidos no período da pandemia não contemplaram tais situações. Diante disso, faz sentido refletir sobre o impacto das dificuldades mencionadas pelos profissionais do Ensino Superior no fenômeno da evasão se refletiram em uma dificuldade a mais para a permanência do estudante ou se, de fato, passaram a caracterizar como uma causa da evasão estudantil que foi potencializada em tempos de aulas remotas. Os dados obtidos na pesquisa sugerem que essa limitação de recursos atuou como um dificultador, e não como uma causa da evasão durante a pandemia, visto que, das 25 unidades de registro advindas dos questionários dos estudantes, nenhuma evidencia o aspecto em comento como motivador para a evasão.

Alunos, docentes e gestores do Ensino Superior relataram que o **desemprego** também figura como um motivo para o aluno evadir, seja em casos em que o próprio estudante perde o seu emprego, seja nas situações em que o desemprego afeta alguma pessoa da família que contribui com o orçamento da casa, resultado não apresentado nos estudos contemplados na revisão sistemática nem no referencial teórico consultado.

A **perda de auxílio/bolsa estudantil** também figurou como motivo para o estudante evadir do seu curso de graduação, categoria constatada a partir dos questionários e entrevistas, porém não observada nas pesquisas analisadas na revisão sistemática nem no referencial teórico consultado.

A entrevistada GE04 alertou para o fato de que

[...] tem um número muito grande de estudantes que está trabalhando no horário de estudo, porque a perda de bolsas fez com que muitos tivessem que ir trabalhar. (GE04)

Também foram mencionadas as **dificuldades financeiras** de diversas naturezas – identificadas nos estudos de Paredes (1994), Biazus (2004) e de Cislighi (2008) – e a **dificuldade para arcar com os custos para a realização do curso** enfrentadas pelos estudantes, que, em alguns casos, levam o aluno a sair precocemente do seu curso de graduação. Essas dificuldades foram mencionadas em pesquisas do portfólio analisado (PEREIRA, 2003; ROSA, 1994) pelos profissionais entrevistados e pelos alunos evadidos.

Em um contexto mais amplo da vida do estudante, os relatos indicam situações de orçamentos enxutos, falta de dinheiro e a necessidade de priorizar aspectos básicos da sobrevivência, como o próprio sustento, como motivações para deixar o curso.

Como destacou um dos entrevistados, em situações de dificuldades financeiras, as necessidades básicas são prioridades frente a outras demandas:

[...] se o aluno precisar escolher entre “ou eu estudo ou eu como”, a pessoa vai escolher comer. (DO06)

Já no contexto específico da vida acadêmica do estudante, as dificuldades financeiras dizem respeito às possibilidades para arcar com o custo da mensalidade, da alimentação, do transporte e dos materiais necessários para a realização do curso.

Nesse sentido, observa-se que, mesmo no caso de estudantes de IES públicas, as questões financeiras para a realização do curso também figuram como causas da evasão, já que a falta de condições para arcar com os demais custos foi citada como fator motivador para o aluno evadir. A partir dos relatos, observou-se que o estudante se vê frente a um dilema, já que ao optar por ingressar em uma IES pública é provável que tenha que parar de trabalhar, pois, como já mencionado, a dificuldade de conciliar estudo com trabalho em IES públicas também é causa da evasão estudantil.

Embora os alunos não tenham que desembolsar um valor para cursar a universidade, eles deixam de ter um ingresso (monetário) [em função da impossibilidade de trabalhar e estudar] e isso vem a ser um dificultador para algumas famílias. E aí entrariam outros aspectos, porque a universidade pública é de elite. (DO06)

E, nesse sentido, a entrevistada GE04 discorda a respeito do perfil atual do estudante das IES públicas, ao passo em que converge com a entrevistada DO06 no que diz respeito à necessidade de o estudante trabalhar, registrando a importância das ações afirmativas para a permanência estudantil no curso de graduação.

Existe uma ilusão de que na federal a gente teria mais estudantes de uma classe mais alta, mas, com o Reuni e com as políticas de inclusão, o que a gente teve foi o contrário. A gente tem um grande número de estudantes que têm uma faixa econômica muito baixa e isso também causa impacto, porque eles precisam trabalhar, as políticas afirmativas exercem

um papel muito importante [...] e, quando o governo faz corte nas bolsas, isso gera um impacto. (GE04)

Já no caso das IES privadas, o entrevistado GE03 alerta para a importância de olhar com cuidado para os casos em que o estudante manifesta que o motivador para o cancelamento da sua matrícula é problema financeiro.

Às vezes, ele marca o problema como financeiro, isso é muito interessante. Porque o aluno coloca como problema financeiro, muitas vezes, quando ele não quer falar sobre o real problema dele. Porque o financeiro é assim: se eu não conseguir pagar a faculdade, o que você vai fazer por mim? Você não vai fazer nada. (GE03)

As categorias dificuldades financeiras, dificuldade para arcar com os custos para a realização do curso, perda de auxílio/bolsa estudantil e desemprego foram agrupadas no tema **situação financeira do estudante**, uma vez que tratam de aspectos que influenciam a condição financeira do estudante para se manter no curso de graduação.

A partir das entrevistas, foi possível identificar, também, que a **longa espera para retorno financeiro com a formação** influencia a decisão de alguns estudantes por evadir do curso, categoria posicionada em tema de mesmo nome.

Você precisa ficar quatro, cinco anos, muitas vezes, em sala de aula, e só a partir daí você consegue um ganho financeiro, então eu vejo que isso aí é um aspecto que na nossa região, que é muito baseada no trabalho, na vida laboral, diferente do que ocorre nos grandes centros, por exemplo, a [nome de IES] está há 60, 70 anos inserida em uma comunidade que abraça a universidade, a [nome de IES] tem mais de cem anos, então isso também é uma dificuldade nossa, já que é muito baseada na força do trabalho [...] e ainda não está inserido culturalmente esse aspecto. Então é: vamos trabalhar, o estudo fica sempre em segundo plano. (GE02)

Nesse sentido, a docente DO04 alerta para aspectos da própria sociedade que podem influenciar essa sensação de demora nos estudantes em relação ao retorno da formação:

Pensando hoje, pensando na sociedade que a gente vive, no imediatismo, [...] tem coisas que a gente vai fazer que a recompensa não é imediata, então se ela não é imediata eu deixo ela para depois, e eu vou deixando, e daqui a pouco aquilo vira uma bola de neve, e daqui a pouco eu não quero mais fazer aquilo [...] sei lá se eu não vou terminar o curso, se eu não vou terminar uma atividade, então quando a gente conversa com os estudantes essa é uma preocupação muito grande porque a gente quer as recompensas muito imediatas, mas parece que o sistema te dá essas recompensas imediatas pra coisas que não te levam parece que muito longe. (DO04)

Por fim, a **falta de perspectivas da carreira** constou do relato dos alunos evadidos como motivador para a evasão do curso de graduação, categoria pertencente ao tema **empregabilidade e oportunidades profissionais para a carreira escolhida**. Estudantes citam mudanças no cenário econômico, desaquecimento do mercado para a carreira, com posterior

dificuldade de colocação, como motivos que os levaram a evadir, casos não identificados na revisão sistemática e nas entrevistas.

Diante do exposto, a Perspectiva Econômica agrupa seis temas, os quais, por sua vez, contemplam dez categorias, cujas frequências relativa e absoluta são apresentadas a seguir, conforme a fonte de dados.

Tabela 10 – Frequência de temas e categorias da Perspectiva Econômica por fonte de dado

Tema	Categoria	Entrevistas		Questionários		Rev. Sistemática	
		Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa
Empregabilidade e oportunidades profissionais para a carreira escolhida	Falta de perspectivas da carreira	-	-	10	5,0 %	-	-
	Total	-		5,0 %		-	
Longa espera para retorno financeiro com a formação	Longa espera para retorno financeiro com a formação	1	3,2 %	-	-	-	-
	Total	3,2 %		-		-	
Recursos de mobilidade	Aulas em diferentes <i>campi</i>	-	-	2	1,4 %	-	-
	Dificuldade no transporte para alunos que moram longe da universidade	1	3,2 %	14	7,0 %	7	21,7 %
	Total	3,20 %		8,40 %		21,70 %	
Recursos materiais e tecnológicos	Infraestrutura insuficiente do aluno	7	22,6 %	1	0,5 %	1	3,1 %
	Total	22,6 %		0,5 %		3,1 %	
Situação financeira do estudante	Desemprego	3	9,7 %	9	5,9 %	-	-
	Dificuldade para arcar com os custos para a realização do curso	-	-	39	19,7 %	2	6,5 %
	Dificuldades financeiras	8	25,8 %	34	18,3 %	10	33,3 %
	Perda de auxílio/bolsa estudantil	2	6,5 %	6	3,1 %	-	-
	Total	41,90 %		47,00 %		39,80 %	
Vida laboral	Impossibilidade ou dificuldade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo	9	29,0 %	76	39,1 %	18	35,4 %
	Total	29,0 %		39,1 %		35,4 %	
Total		31	100 %	191	100 %	38	100 %

Fonte: Elaborada pela autora desta tese

Como base na distribuição de frequências, é possível observar que, em todas as fontes de dados, as causas de evasão mais citadas se referem a questões relacionadas à situação financeira do estudante, seguidas pelas situações atreladas à vida laboral.

Pontua-se, ainda, que a falta de empregabilidade e de oportunidades profissionais para a carreira escolhida figurara apenas nos relatos dos estudantes evadidos, ao passo que a longa espera para retorno financeiro com a formação como motivador da evasão estudantil foi identificada somente na entrevista com profissionais que atuam no Ensino Superior.

Por fim, salienta-se que dos 167 alunos evadidos que apontaram causas da evasão associadas à Perspectiva Econômica, 77 deles manifestaram apenas situações relacionadas a essa perspectiva, enquanto outros 90 (53,9%) apresentaram contextos que contemplam situações relacionadas às demais perspectivas da evasão, conforme apresentado na Tabela 11.

Tabela 11 – Frequência absoluta de estudantes evadidos que citaram causas da evasão na Perspectiva Econômica e em, pelo menos, uma outra perspectiva, por perspectiva da evasão

	Perspectiva Econômica
Perspectiva Individual	50
Perspectiva Acadêmica	31
Perspectiva Sociocultural	17
Perspectiva Institucional	31

Fonte: Elaborada pela autora desta tese

A partir dos dados supracitados, observa-se que contextos que envolvem a Perspectiva Econômica e a Sociocultural são mais raros quando comparados aos demais, sobretudo no que se refere à Perspectiva Individual, que apresentou maior frequência de estudantes concomitantemente com a Perspectiva Econômica.

4.3.4 Perspectiva Acadêmica

A Perspectiva Acadêmica considera a trajetória acadêmica prévia e a realidade e os hábitos acadêmicos do estudante no Ensino Superior (ALFA-GUIA, 2013). Nesse sentido, as categorias relacionadas a essa perspectiva foram elencadas selecionando as unidades de registro alinhadas a esse entendimento.

Ao total, somaram-se 185 unidades de registro na Perspectiva Acadêmica, representando 14,7% das 1.258 unidades de registro totais. Destas, 36 são advindas de 13 pesquisas do portfólio da revisão sistemática realizada, 33 das entrevistas com 14 (de 16)

profissionais que atuam no Ensino Superior e 116 unidades de registro foram obtidas a partir de 102 questionários respondidos por indivíduos que evadiram de cursos brasileiros de graduação.

A existência de **lacunas na formação básica** do estudante como causa da evasão em cursos de graduação foi identificada na revisão sistemática (CASIMIRO, 2020; KUSSUDA, 2017; MELLO, 2016; MONTEIRO, 2019; PEREIRA, 2003) e no relato de alunos evadidos e dos profissionais que atuam no Ensino Superior, assim como indicaram as pesquisas desenvolvidas pela Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997) e por Cislighi (2008).

Os dados analisados permitiram observar a presença da percepção de que conteúdos não aprendidos anteriormente, especialmente no Ensino Médio, causam um desnivelamento entre os estudantes na graduação, dificultando a permanência daqueles que apresentam tais lacunas de aprendizagem.

Falta de conhecimento mínimo para estudar na área (não foi por falta de esforço, mas sim o preparo do ensino médio na escola pública), isso fez com que eu desistisse, pois eu não estava com os conhecimentos nivelados de acordo com o restante da turma. (Aluna evadida do curso de Licenciatura em Química – cód. 70825951)

Em alguns casos, tanto profissionais quanto estudantes associam essa situação à Educação Básica pública, usando expressões como “*uma base muito malfeita*”, “*abismo entre a educação básica e a educação superior*” e “*ensino de escola pública é precária*” para se referenciar às lacunas de aprendizagem em comento.

Cumprir citar que tais lacunas na formação básica foram referenciadas não somente a respeito da aprendizagem dos conteúdos, mas também em relação à forma com que os conteúdos são trabalhados.

No ensino médio não é educação, é um treinamento. Eles são treinados para passar no vestibular. (GE04)

Esse relato sugere a importância de se refletir sobre os casos de incoerência entre a forma com que os estudantes são estimulados a estudar para conquistar uma oportunidade de ingressar no Ensino Superior e a realidade que encontram no próprio Ensino Superior. Além disso, faz sentido questionar o próprio aprendizado do estudante, que se preparou para o processo de seleção, mas não se sente necessariamente preparado para realizar o curso de graduação.

Bom, um somatório de coisas. A primeira era a dificuldade latente em evoluir no curso de engenharia. A base em exatas me foi suficiente para passar no Enem, na Federal, mas não para evoluir na engenharia. Cálculo, programação, química... As matérias eram extremamente complicadas a mim, dado que a formação básica foi fraca. E aprender tudo

do zero a nível da graduação é algo que não era possível enquanto cursava e trabalhava. [...] A base é muito ruim. O Enem joga as pessoas lá e elas não têm base para tal. (Aluno evadido do curso de Engenharia de Controle e Automação – cód. 68696013)

Nesse sentido, o entrevistado TA03 comentou sobre o processo de seleção, bem como problematizou a responsabilidade da IES de trabalhar esses conteúdos no ingresso de novos alunos.

O estudante fez o Enem, passou, mas ele não tem esse conteúdo instalado, ele não tem essa autonomia no conteúdo de química, física, matemática, muitas vezes, ou mesmo na leitura e interpretação de texto. E aí? A gente trabalha isso como? Porque a matéria do Ensino Superior já é bloqueada. Então é isso que eu falo, eu defendo muito na universidade [...] que a gente tem que abrir outras frentes para trabalhar esses conteúdos. (TA03)

Em alguns casos, há relato de situações em IES privadas de que essa lacuna de aprendizagem anterior é quase que ignorada no processo de ensino e aprendizagem, revelando uma pressão sofrida pelo docente para aprovar o estudante, sem que o critério para isso seja o êxito no processo de aprendizagem.

Tem muita gente que fez uma educação inteira de base superdeficitária, que entra em um rol de pessoas, inclusive, semianalfabetas, e eles estão ali na mesma turma, como se a universidade ali com dois anos de curso, porque é um curso tecnólogo, não é um bacharel, e a universidade não dá conta de sanar isso. Existe também um pacto de mediocridade, em que o professor tem que passar esse aluno, de certa forma, e, enfim, eu acho que esse contexto por si só já é muito determinante. (DO05)

Houve referência, também, ao **intervalo entre a formação básica e o ingresso no Ensino Superior** como causa da evasão estudantil, gerando, na prática, necessidades de revisão de conteúdos anteriores, semelhantes à discussão da categoria anterior.

Há alunos meus que têm 50 anos. Então, eles estão fora da sala de aula há 30 anos, por exemplo. Então quando ele chega para fazer os nossos cursos, que são voltados, às vezes, para a área de exatas [...] quando eles chegam para estudar, surgem outros fatores de evasão, essa base. Então, quando a gente ia fazer a disciplina de cálculo, tinham professores [...] que faziam uma base de matemática. Então, se a gente souber que aquele estudante faz 30 anos que ele está fora da sala de aula, aquele estudante pode ter mais dificuldade nessas disciplinas. (DO01)

Outras experiências acadêmicas do estudante que foram mencionadas no contexto da evasão de cursos de graduação foi o **histórico de evasão no Ensino Superior** e o fato de o estudante possuir **formação anterior em nível de graduação**.

Alguns estudantes relatam ter um histórico acentuado de evasões em cursos de graduação. Em algumas situações por estarem experimentando os cursos que mais se aproximam do que desejam, em outras situações por jubilarem do curso e voltarem a se matricular para alcançarem a diplomação. Comentários nesse sentido foram identificados

apenas no relato de estudantes evadidos, não constando nas entrevistas, na revisão sistemática e no referencial teórico consultado.

A respeito da formação anterior em nível de graduação, categoria também citada apenas pelos estudantes evadidos, alunos relatam que se matricularam em um segundo curso pelo fato de a oportunidade ter surgido e, em alguns casos, a possibilidade de ingressar em um curso de pós-graduação fez com que o estudante optasse pelo curso de maior grau acadêmico. Pondera-se que essa situação é distinta daquela citada anteriormente, já que, nesses casos, não havia simultaneidade na realização dos cursos.

As categorias lacunas na formação básica, intervalo entre a formação básica e o ingresso no Ensino Superior, histórico de evasão no Ensino Superior e formação anterior em nível de graduação foram agrupadas no tema **passado acadêmico do estudante**, por tratarem de causas da evasão relacionadas às vivências acadêmicas do estudante anteriores ao curso de graduação do qual evadiu.

A **dificuldade de adaptação à vida universitária**, categoria integrante do tema **adaptação à vida universitária**, foi citada por estudantes evadidos e profissionais que atuam no Ensino Superior como causas da evasão, assim como foi identificada nas pesquisas contempladas na revisão sistemática (CASIMIRO, 2020; GOMES, 1998; MONTEIRO, 2019). No referencial teórico, os trabalhos publicados pela Andifes, Abruem e Sesu/MEC (1997) e Cislighi (2008) convergiram nesse sentido.

Os relatos tratam das dificuldades de adaptação ao ambiente e ao ritmo da vida acadêmica em cursos de graduação, pontuando situações em que o estudante se sente perdido devido às diferenças frente à dinâmica do Ensino Básico à qual estavam acostumados.

Na universidade, as coisas são muito mais livres, e um aluno que não sabe de nenhuma instrução fica perdido. Foi o que aconteceu comigo. (Aluno evadido do curso Audiovisual – cód. 75204291)

Considerando as diferenças entre a Educação Básica e a Educação Superior, a docente DO06 pontuou que essas diferenças são sentidas para além da vida acadêmica, já que a mudança no nível educacional do aluno muda a forma como a família lida com esse novo momento acadêmico do estudante.

Os alunos dizem que é muito diferente o Ensino Médio para a graduação, que, inclusive, os fatores familiares, porque quando os alunos estão na Educação Básica, a família apoia, a família está junto, pergunta se está estudando, se fez o dever de casa, se estudou para a prova, e quando chega na universidade, agora o aluno é adulto, de uma hora para a outra, e aí é um adulto de 17 anos, às vezes um adulto de 16 anos, e a universidade também espera que os alunos tenham a autonomia que muitas vezes não é criada na Educação Básica [...] Então os alunos se sentem abandonados nesse novo mundo, que ele tem que ir descobrindo

as coisas conforme elas vão acontecendo [...] e esse pode ser um dos fatores determinantes para eles desistirem dos cursos. (DO06)

Nesse contexto, observa-se que a adaptação do estudante ao Ensino Superior é influenciada pela forma com que as suas experiências prévias e o seu entorno (acadêmico e familiar) contribuem (ou não) com o novo cenário que o aluno encontra.

Aspectos relacionados ao tema **aprendizagem** também foram apontados como motivadores para a evasão estudantil em cursos de graduação, tanto em relação ao **pouco tempo para assimilar as “matérias”** quanto às **dificuldades acadêmicas** de outras naturezas (identificadas também nos estudos de Paredes (1994) e Noronha, Carvalho e Santos (2001), categorias identificadas nessa temática.

Os depoimentos contemplam situações de dificuldades para acompanhar as aulas e a turma, dificuldade de aprendizagem de conteúdos avançados, dificuldade de seguir a grade curricular e dificuldades nas aulas práticas, situações que, em alguns casos, incorreram em reprovações recorrentes.

Dificuldade na relação interpessoal com o professor e poucas interações sociais e intelectuais no curso e/ou IES, categorias agrupadas no tema **relações sociais**, foram mencionadas pelos estudos analisados na revisão sistemática (LAHAM; LEMES, 2016; MELLO, 2016; MONTEIRO, 2019; NASCIMENTO; BEGGIATO, 2020; SLYWITCH; BILAC, 2017; SOUZA *et al.*, 2019), pelos alunos evadidos e pelos profissionais entrevistados como aspectos importantes na decisão do estudante em evadir de um curso de graduação.

A relação interpessoal com o professor contempla desde a afinidade que o estudante tem com o docente (ou a falta dela) até a percepção que alguns alunos trazem de perceberem posturas hostis, autoritárias e arrogantes por parte dos professores, dificultando a permanência no curso.

Nesse sentido, as entrevistadas GE04 e DO07 comentaram, respectivamente, a importância e a dificuldade de se estabelecer uma relação interpessoal mais humana e acolhedora entre professor e alunos.

Qualquer gesto ou ação de acolhimento modifica muita coisa. (GE04)

Tem uma coisa que não tem medida nem receita, que é a educação da sensibilidade da condição humana. Às vezes com a família a gente não atina, imagina em uma sala de aula. (DO07)

No que tange às relações sociais e intelectuais no curso e na IES, categoria advinda dos estudos de Tinto (1989), Noronha, Carvalho e Santos (2001) e Cislaghi (2008), são mencionadas dificuldades de integração na turma, sentimento de solidão e deslocamento em

relação aos demais estudantes, dificuldades de estabelecer laços de amizade e até segregação no momento de realizar trabalhos em grupo, gerando situações desconfortáveis e, por vezes, constrangedoras, contribuindo, assim, com a evasão dos estudantes impactados por isso.

Minha turma excluía as pessoas que tinham dificuldades nas disciplinas. Eu sou tímido, tinha dificuldades de apresentar trabalho, logo eu sempre sobrava nos seminários. (Aluno evadido do curso de Psicologia – cód. 73979736)

Apesar da existência de situações como as relatadas acima, a entrevistada GE03 comentou sobre experiências que podem fazer das relações sociais entre alunos uma forma de favorecer a permanência dos estudantes nos cursos de graduação.

Uma coisa que os nossos dados mostraram é que aluno engaja aluno, muito mais do que nós que estamos em cargo de gestão, eu também nunca deixei a sala de aula, então eu falo também como docente. (GE 03)

A partir das três fontes de dados analisadas, também foram identificadas como motivações para a evasão estudantil as ocorrências de **bullying**, **abuso sexual**, **assédio moral**, **agressão física**, **preconceito** e **discriminação** ocorridos no contexto acadêmico, além de relatos sobre um **ambiente hostil** no curso, categorias agrupadas no tema **violência e assédio**. No referencial teórico consultado, apenas situações de discriminação foram identificadas (GOMES, 1998).

Estudantes relataram terem sofrido *bullying* por parte de colegas do curso e assédios sexual e moral por parte de docentes, conforme excerto a seguir extraído do questionário respondido por um estudante evadido.

Hoje, 17 anos depois, percebo que não tive estrutura emocional e psicológica para enfrentar as violências simbólicas que sofri dos docentes da Universidade. Lá em física, havia muita cobrança quanto à resolução dos problemas propostos e nem sempre atingia a meta estabelecida. Costumava ser rotulado de “fraco”, “não esforçado” “que não estuda”, etc. Como relatei acima, não tive estrutura emocional e psicológica para reelaborar as experiências dolorosas que sofri. Sentindo-me desamparado, comecei a deixar a Universidade aos poucos: comecei a faltar às aulas, depois fui deixando os componentes curriculares obrigatórios e passei a cursar apenas as chamadas “optativas”, que geralmente eram ligadas às humanidades e à área educacional. Ao fim e ao cabo, passei a me questionar se não havia me equivocado na escolha do curso; sentindo-me muito mal, comecei a aprofundar as minhas angústias a tal ponto que me sentia desmerecedor de estar naquele lugar. Por fim, após dois anos de muita angústia, acabei abandonando o curso e a Universidade. Eu tentei conversar inúmeras vezes com a Coordenadora do curso à época, mas não senti receptividade da sua parte em me escutar. Sentia que precisava de ajuda, mas notava que o “olhar” institucional sobre mim era de um certo desdém ou desprezo, o que foi decisivo para a minha saída, o que não foi fácil, pois foi muito difícil adentrar na Universidade Federal, além do fato de ter sido o único da minha família a pisar numa Universidade. (Aluno evadido do curso de Licenciatura em Física – cód. 73968541)

Situações de preconceito também foram relatadas tanto nas entrevistas quanto nos questionários.

Eu acho que o fator, gênero pode impactar em cursos de computação ou em alguns cursos em relação a exatas, principalmente. Eu falo assim, de mulheres na tecnologia, porque o percentual de meninas que ingressa em cursos de computação é muito baixo [...]. Então a gente percebe, infelizmente, que se for menina, a chance de desistir, por “n” fatores que estão ali interligados, é alta. Para alguns cursos, talvez isso seja mais demandante. A gente tem muitos cursos aqui, por exemplo, de agronomia, zootecnia, e há um preconceito muito forte com meninas no campo, elas não conseguem atender o produtor rural, porque o produtor não bota fé: “ah, não! Vai ser essa menina que vai me atender? Mas ela não sabe nada!”. Então às vezes quando ela passa por essas situações, pelo fato dela ser mulher, querendo ou não, infelizmente ela se sente desmotivada e então resolve sair do curso, sabe. (DO01)

Eu tinha afinidade com as disciplinas no começo, mas comecei a me sentir um peixe fora d’água, pois sou homossexual e era um ambiente heteronormativo e preconceituoso; era um ambiente elitista: as pessoas vinham de classes sociais mais altas e isso transparecia. [...] Consequência do que afirmei acima fizeram com que me desestimulassem a ponto de começar a “empurrar o curso com a barriga” e sempre desistir no meio do semestre. Isso durou dois anos até eu ter coragem para aceitar que não terminaria e que deveria fazer o que de fato eu desejasse. Entendi que desistir não era vergonha ou fracasso se era para me fazer bem. Eu era infeliz lá. (Aluno evadido do curso de Engenharia Química – cód. 66810860)

Como é possível observar nos relatos supracitados, as situações de violência e assédio dentro do ambiente acadêmico desencadeiam um afastamento do estudante daquele ambiente por não se sentir bem-vindo, integrado, acolhido e seguro.

Chama-se atenção para o fato de que situações como essas serem relatadas sobremaneira pelos estudantes evadidos e de maneira pontual por profissionais que atuam no Ensino Superior. Nas entrevistas foram dois os profissionais que comentaram sobre esse tema nas possíveis causas da evasão. Nas pesquisas analisadas na revisão sistemática, ainda que três delas tenham trazido uma ou mais categorias da temática violência e assédio (BOUÇAS DA SILVA; MONTEZANO; ALMEIDA, 2020; CASIMIRO, 2020; MONTEIRO, 2019), em todas elas, a fonte que forneceu tal relato foi um aluno evadido. Isso remete à reflexão do quanto as IES e seus profissionais estão cientes das situações descritas e, consequentemente, comprometidos em evitar essas práticas no ambiente acadêmico.

Por fim, a **impossibilidade de realizar mobilidade acadêmica**, a **impossibilidade de participar de projetos de pesquisa e/ou extensão** e as **poucas oportunidades de estágio**, posicionadas no tema **atividades extracurriculares**, foram mencionadas por estudantes evadidos e um docente como causas da evasão de alguns alunos, os quais se sentem desmotivados a continuarem os estudos por não terem a possibilidade de se envolverem em atividades extraclasse.

Nesse contexto, a Perspectiva Acadêmica agrupa seis temas, os quais, por sua vez, contemplam 19 categorias, cujas frequências relativa e absoluta são apresentadas a seguir, conforme a fonte de dados.

Tabela 12 – Frequência de temas e categorias da Perspectiva Acadêmica por fonte de dado

Tema	Categoria	Entrevistas		Questionários		Rev. Sistemática	
		Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa
Adaptação à vida universitária	Dificuldade de adaptação à vida universitária	3	9,1 %	3	2,5 %	3	8,3 %
	Total	9,1 %		2,5 %		8,3 %	
Aprendizagem	Dificuldades acadêmicas	7	21,2 %	19	16,6 %	5	13,9 %
	Pouco tempo para assimilar as “matérias”	-	-	-	-	1	2,8 %
	Total	21,2 %		16,6 %		16,7 %	
Atividades extracurriculares	Impossibilidade de participar de projetos de pesquisa e/ou extensão	-	-	3	2,7 %	-	-
	Impossibilidade de realizar mobilidade acadêmica	-	-	1	0,8 %	-	-
	Poucas oportunidades de estágio	1	3,0 %	1	0,9 %	-	-
	Total	3,0 %		4,4 %		-	
Passado acadêmico do estudante	Formação anterior em nível de graduação	-	-	30	26,9 %	-	-
	Histórico de evasão no Ensino Superior	-	-	7	5,8 %	-	-
	Intervalo entre a formação básica e o ingresso no Ensino Superior	-	-	1	0,9 %	-	-
	Lacunas na formação básica	11	33,3 %	9	7,4 %	11	30,6 %
	Total	33,3 %		41,0 %		30,6 %	

Tema	Categoria	Entrevistas		Questionários		Rev. Sistemática	
		Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa
Relações sociais	Dificuldade na relação interpessoal com o professor	5	15,2 %	10	8,8 %	6	16,7 %
	Poucas interações sociais e intelectuais no curso e/ou IES	2	6,1 %	17	14,2 %	5	13,9 %
	Total	21,2 %		23,0 %		30,6 %	
Violência e assédio	Abuso sexual	-	-	-	-	1	2,8 %
	Agressão física	-	-	-	-	1	2,8 %
	Ambiente hostil	2	6,1 %	-	-	-	-
	Assédio moral	-	-	6	5,2 %	1	2,8 %
	<i>Bullying</i>	-	-	2	1,6 %	2	5,6 %
	Discriminação	-	-	1	0,8 %	-	-
	Preconceito	2	6,1 %	6	4,9 %	-	-
	Total	12,1 %		12,5 %		13,9 %	
Total	33	100 %	116	100 %	36	100 %	

Fonte: Elaborada pela autora desta tese

Como base na distribuição de frequências, é possível observar que, em todas as fontes de dados, as causas de evasão mais citadas se referem a questões relacionadas ao passado acadêmico do estudante e às relações sociais estabelecidas no curso e na IES.

Entretanto, no que diz respeito ao tema passado acadêmico do estudante, pondera-se que, as unidades de registro analisadas a partir das entrevistas com profissionais que atuam no Ensino Superior e da revisão sistemática situam-se apenas na categoria “lacunas na formação básica”, concentrando uma a cada três unidades de registro da respectiva fonte. Em outras palavras, do ponto de vista acadêmico, profissionais do Ensino Superior e pesquisas anteriores sobre a evasão estudantil em cursos de graduação atribuem, sobremaneira, a evasão estudantil às aprendizagens insuficientes que o aluno traz consigo da Educação Básica.

Por outro lado, ao observar os resultados da análise dos questionários respondidos por estudantes evadidos, observa-se que as “lacunas na formação básica” somam nove unidades de registro, o que representa 7,4% dentro das unidades de registro na Perspectiva Acadêmica para essa fonte de dados, ou seja, uma representatividade consideravelmente menor comparada às demais fontes. Ainda nesse contexto, alunos evadidos apontam outros motivadores para a

evasão dos cursos de graduação que não foram identificados nas demais fontes, como o fato de já possuírem formação superior anterior, a categoria com maior frequência no tema “passado acadêmico do estudante” a partir dos questionários.

No que se refere ao tema “atividades extracurriculares”, enquanto as pesquisas da revisão sistemática não indicaram motivadores para a evasão nessa temática, e os profissionais entrevistados destacaram as poucas oportunidades de estágio, estudantes evadidos trouxeram dois novos motivadores que também não figuraram nas demais fontes, que são as impossibilidades de realizar mobilidades acadêmicas e de participar de projetos de pesquisa e extensão.

Em relação ao tema “violência e assédio”, a proporção de unidades concentradas nessa temática é semelhante nas três fontes. Por outro lado, nenhuma das categorias figurou ao mesmo tempo nas três fontes de dados. Isso pode sugerir diferentes interpretações, como a possibilidade de se tratarem de casos pontuais e isolados, de situações que ocorrem com maior frequência, para as quais se dá pouca atenção e importância dentro da IES, ou, ainda, do ponto de vista do estudante, a não percepção dele de que está sofrendo violência e assédio no ambiente acadêmico, visto que, conforme relatos, é possível que o aluno perceba tardiamente a violência sofrida.

Por fim, salienta-se que dos 102 alunos evadidos que apontaram causas da evasão associadas à Perspectiva Acadêmica, 20 deles manifestaram apenas situações relacionadas a essa perspectiva, enquanto outros 82 (80,4%) apresentaram contextos que contemplam situações relacionadas às demais perspectivas da evasão, conforme apresentado na Tabela 13.

Tabela 13 – Frequência absoluta de estudantes evadidos que citaram causas da evasão na Perspectiva Acadêmica e em, pelo menos, uma outra perspectiva, por perspectiva da evasão

	Perspectiva Acadêmica
Perspectiva Individual	45
Perspectiva Econômica	31
Perspectiva Sociocultural	11
Perspectiva Institucional	30

Fonte: Elaborada pela autora desta tese

A partir dos dados supracitados, observa-se que contextos que envolvem a Perspectiva Acadêmica e Sociocultural são mais raros quando comparados aos demais, sobretudo no que se refere à Perspectiva Individual, a qual apresentou maior frequência de estudantes concomitantemente com a Perspectiva Acadêmica.

4.3.5 Perspectiva Institucional

A Perspectiva Institucional está relacionada às questões institucionais que dizem respeito à qualidade, normas e iniciativas que influenciam a permanência estudantil (ALFA-GUIA, 2013). Nesse sentido, as categorias relacionadas a essa perspectiva foram elencadas selecionando-se as unidades de registro alinhadas a esse entendimento.

Ao total, somaram-se 283 unidades de registro na Perspectiva Institucional, representando 22,5% das 1.258 unidades de registro totais. Destas, 75 são advindas de 19 pesquisas do portfólio da revisão sistemática realizada, 44 das entrevistas com 14 (de 16) profissionais que atuam no Ensino Superior e 164 unidades de registro foram obtidas a partir de 129 questionários respondidos por indivíduos que evadiram de cursos brasileiros de graduação.

O **baixo nível de exigência na entrada** de alguns cursos, categoria pertencente ao tema **critérios para ingresso**, foi mencionado por estudantes evadidos, profissionais que atuam no Ensino Superior e relatada em algumas pesquisas do portfólio da revisão sistemática (KUSSUDA, 2017; MONTEIRO, 2019) como causas da evasão estudantil, não sendo identificado no referencial teórico utilizado.

A análise de conteúdo permitiu identificar situações em que o fato de a nota de corte e a concorrência para ingresso em determinados cursos serem baixas, estudantes utilizam esse critério para a escolha do curso para o qual se matricularam, fazendo com que essa decisão arbitrária, sem conexão com a vocação e as aspirações do estudante, não favoreça a permanência até a diplomação.

Estudantes também apontaram **divergências ideológicas** entre suas convicções e as da IES como motivador da evasão, categoria relacionada ao tema **aspectos ideológicos**. Essa questão ideológica também foi identificada na revisão sistemática (MONTEIRO, 2019), porém não fora mencionada no referencial teórico consultado.

Assim como Biazus (2004) mencionou aspectos relacionados à influência na evasão estudantil sobre a **forma inadequada que os professores falam do curso**, estudantes evadidos comentaram sobre isso, relatando situações em que professores utilizavam discursos desmotivadores em relação à formação devido às dificuldades da profissão no mercado, assim como discursos pouco humanos a respeito da atuação profissional para a qual o curso formava, utilizando referências pejorativas aos profissionais de hierarquias inferiores.

Nas entrevistas, a falta de **acesso à informação** sobre o que acontece no curso e na IES também foi mencionada como razão da evasão estudantil, aspecto não citado nas pesquisas da revisão sistemática.

Por tratarem da forma com que a comunicação se dá dentro da instituição, as categorias forma inadequada que os professores falam do curso e acesso à informação foram agrupadas no tema **comunicação institucional**.

A temática **currículo** também foi citada entre os motivadores da evasão estudantil em cursos de graduação a partir de duas categorias de análise. A primeira delas converge com o exposto nos trabalhos da Comissão de Estudos de Evasão do MEC (1997) e de Cislighi (2008), e diz respeito aos **currículos desatualizados, fragmentados, longos e/ou rígidos**, também identificado na revisão sistemática (NASCIMENTO; BEGGIATO, 2020; PEREIRA, 2003). Nesse sentido, estudantes relatam que evadiram de seus cursos por se depararem com currículos defasados e que contemplam disciplinas obrigatórias que não fazem mais sentido para a atuação profissional. Já, nas entrevistas, os profissionais que atuam na Educação Superior comentaram sobre os currículos com rígidas cadeias de pré-requisitos, os quais dificultam o progresso do estudante no curso caso ocorra alguma reprovação.

Ademais, faz sentido pontuar o exposto pela entrevistada TA02 a respeito do primeiro semestre curricular dos cursos e das fragilidades destes, visto que é no início do curso em que ocorre a maior parte da evasão estudantil.

O currículo dos cursos é fundamental, é algo que a gente precisa pensar nele a partir do estudante, e aí que eu percebo uma dificuldade também, porque quem desenvolve os currículos são os NDEs junto com a coordenação do curso e há uma dificuldade de pensar que uma disciplina no primeiro semestre não é só uma disciplina no primeiro semestre, ela tem uma implicação para esse estudante que está chegando. Então eu penso que o que compete bastante ao curso e aos NDEs é pensar esse currículo realmente com vistas a diminuir a reprovação e facilitar a permanência desse estudante, principalmente nesse primeiro ano. (TA02)

A segunda categoria do tema currículo diz respeito à **inadequação entre os conteúdos de diferentes disciplinas**, apontamento identificado nos estudos de Biazus (2004) e na revisão sistemática em Mello (2016). Nesse sentido, o principal apontamento diz respeito à falta de relação entre as disciplinas do mesmo semestre e entre os diferentes semestres do curso.

[...] o projeto pedagógico do curso não conseguia fornecer uma ponte entre o conteúdo abordado em cada semestre, dentro da própria sequência evolutiva do conhecimento apresentado, e os discentes que por mais dedicados ainda careciam de saberes superiores ao próprio nível semestral. (Aluno evadido do curso de Licenciatura em Matemática – cód. 69850049)

Questões relacionadas à **pouca motivação por parte dos professores** (BIAZUS, 2004; CISLAGHI, 2008), a **professores pouco capacitados** (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997; CISLAGHI, 2008; GOMES, 1998) e a **professores com pouca experiência no mercado** também foram elencadas como causas da evasão estudantil.

Além de relatar a opção por deixar o curso em função de corpo docente muito focado em pesquisa e pouco experiente em relação ao mercado de trabalho, estudantes evadidos também comentaram sobre a desmotivação de alguns professores, os quais faltavam recorrentemente sem justificativas e sem reposição de aulas, prestavam uma atenção precária aos alunos e não se mostravam comprometidos com o curso e com a instituição, motivos esses que contribuíram com a decisão de evadir de alguns estudantes.

Já no que se refere à capacitação dos professores, o conteúdo analisado sugere que, em alguns casos, a falta de capacitação referida diz respeito à falta de preparo do corpo docente para lidar com o perfil do estudante do curso, e, em outros casos, a respeito da própria formação inicial do professor para a docência, que foi considerada rasa ou nula por alguns participantes da pesquisa, influenciando no desenrolar de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Professores despreparados (maioria deles engenheiros) que eram meros passadores de conteúdo, parecia que tinham prazer em reprovar o aluno. Não havia empatia de ajudar o aluno a se desenvolver (com raras exceções). Aquilo foi aos poucos matando a minha vontade de ser professor. Fiquei tão horrorizado com o curso que perdi totalmente o gosto por aprender matemática. Era muito ruim ir para a aula e ver colegas chorando em desespero por não conseguirem aprender. Eu conseguia ser aprovado, mas era uma situação deplorável com notas baixíssimas. (Aluno evadido do curso de Licenciatura em Matemática – cód. 67591123)

Diante desse cenário, o docente DO02, além de reconhecer a falta de formação inicial para as questões didático-pedagógicas para o exercício da docência no Ensino superior, pontuou a importância de se buscar formação continuada para sanar essa questão.

Nós não formamos professores para o magistério superior. Essa é a verdade. [...] Isso acaba sendo um fator que, na minha perspectiva, vai influenciar essa permanência do aluno e só influencia negativamente. [...] Você vai ver que partes pedagógicas, didáticas, e aí eu trago para o meu lado profissional do docente, elas não são adequadas. [...] Eu me formei para ser [bacharel], só que aqui eu estou exercendo outra profissão, eu estou sendo docente, então quer dizer, eu não fui formado para ser professor, então depois com o tempo eu fui me formando para atingir esse profissional que hoje eu sou e como eu digo, para qualquer profissão, a gente tem que estar no aprendizado contínuo. (DO02)

Para além das reflexões sobre a importância da formação docente no que diz respeito aos aspectos didático-pedagógicos, esses relatos suscitam a discussão acerca da formação de mestres e doutores nas mais diversas áreas do conhecimento, já que é justamente no nível de pós-graduação, prioritariamente nos cursos de mestrado e doutorado, que deve se dar a

preparação para o exercício do magistério superior, conforme o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

A **falta de associação entre a teoria e a prática nas disciplinas** (BIAZUS, 2004; CISLAGHI, 2008) e a **falta de aulas práticas** foram identificadas como motivações para a evasão estudantil nas três fontes de dados analisadas (KUSSUDA, 2017; MELLO, 2016; MONTEIRO, 2019). Os relatos abordam desde a insatisfação dos estudantes com abordagens puramente teóricas dos cursos até a qualidade de uma formação fora de contexto, sem aplicabilidade na realidade dos estudantes. Em outros casos, alunos se mostraram frustrados pela não possibilidade de ter aulas de campo, nas quais pudessem agir a partir do conhecimento teoricamente construído.

A relação com professores e tutores, do ponto de vista didático-pedagógico, também figurou como motivadora para a evasão dos alunos em cursos de graduação.

A revisão sistemática permitiu identificar que o **fraco relacionamento com a tutoria a distância e nos polos de apoio presencial** prejudica a permanência do estudante no Ensino Superior em cursos ofertados a distância (LAHAM; LEMES, 2016; MARTINS, 2015), ao passo que a aplicação dos questionários com estudantes evadidos e as entrevistas com profissionais que atuam no Ensino Superior revelaram que a **rigidez/pressão excessiva dos professores** também se configura como um dificultador para a permanência do estudante no curso, especialmente no presencial.

Estudantes evadidos relatam situações de pressão psicológica exercida pelos professores, manifestando suas percepções de que tais comportamentos são intencionais e objetivam dificultar a vida dos alunos.

Grande parte do grupo de professores do curso não tem outro objetivo a não ser dificultar a vida dos alunos constantemente (Aluno evadido do curso de Engenharia Civil – cód. 73968126).

O uso de **metodologias de ensino inadequadas** (GOMES, 1998) figurou como importante motivador para a evasão dos estudantes, fato citado nos questionários, nas entrevistas e na revisão sistemática (GOMES, 1998; KUSSUDA, 2017; LAHAM; LEMES, 2016; MARTINS, 2015; MONTEIRO, 2019; NASCIMENTO; BEGGIATO, 2020, p. 220; SLYWITCH; BILAC, 2017; SOUZA *et al.*, 2019).

Os relatos indicam a percepção de uma preocupação maior com o ensino em detrimento da aprendizagem, sugerindo uma reprodução cultural de uma prática que vem desde o passado em ambientes educacionais.

A gente vem de uma cultura de aulas expositivas, uma educação bancária, o professor vai ali depositando o seu conhecimento no aluno, como se todo mundo que está ali na sala fosse aprender no mesmo ritmo, da mesma forma. [...] então o professor está sozinho, e o coordenador, que poderia fazer algumas trocas, rever um plano, o fazer pedagógico, ele está ocupado com burocracias. É meio que o professor por ele mesmo naquelas horas pontuais em sala de aula. (DO05)

As instituições ainda estão muito centradas no ensino, então elas olham muito pouco para a aprendizagem do estudante. Eu dei a minha aula, eu ensinei, se o cara aprendeu, daí isso é com ele. E falando isso, eu não estou querendo responsabilizar o professor, de maneira alguma, isso faz parte do nosso sistema, isso faz parte da nossa cultura, então a gente como estudante cresceu também nessa cultura e depois como professor a tendência é reproduzir aquilo que você aprendeu. (DO04)

Cumprir destacar que o período de aulas remotas ocorridas durante a pandemia da Covid-19 agravou as questões relacionadas às metodologias de ensino. Como destacou a docente DO07 “*uma aula do ensino remoto é diferente, não nos valores, mas nas metodologias*” e considerando essas diferenças, profissionais entrevistados relataram as dificuldades de os professores realizarem aulas em ambiente virtual, o que influenciou o próprio envolvimento e a concentração dos estudantes nas atividades síncronas. Estudantes evadidos durante a pandemia não acusaram o uso de metodologias de ensino inadequadas como motivador para a decisão de sair precocemente do curso.

Por fim, registra-se que, ainda que dentro das instituições alguns docentes, técnicos e gestores percebam as oportunidades de melhorias nas metodologias de ensino utilizadas, existem alguns melindres para que essas oportunidades sejam compartilhadas.

Do lado docente, que é o que eu vou falar, vai pesar muito a questão corporativista. E aí eu posso dar o exemplo mais da pública, porque a pública tem aquele negócio “se efetivou, é mais difícil de tirar” e aí vai. E aí o docente naquela coisa, “eu vou conviver com fulano naquela instituição por 30 anos, até me aposentar”, eu não quero me indispor, aí você não questiona, você não fala o que está errado, você não avalia, e por aí vai. (DO02)

Por concentrarem aspectos relacionados aos processos didático-pedagógicos, as categorias: pouca motivação por parte dos professores, metodologias de ensino inadequadas, fraco relacionamento com a tutoria a distância e nos polos de apoio presencial, falta de associação entre a teoria e a prática nas disciplinas, professores pouco capacitados, rigidez/pressão excessiva dos professores, professores com pouca experiência no mercado e falta de aulas práticas foram agrupadas no tema **didática**.

Alunos evadidos também indicaram o **nível de dificuldade do curso**, categoria pertencente ao tema de mesmo nome, como motivador para a decisão de evadir, situação também identificada em oito pesquisas do portfólio da revisão sistemática (CASIMIRO, 2020; HELAL; MAZZAFERA; ROLIM, 2020; KUSSUDA, 2017; MONTEIRO, 2019; SÁ, 2019;

SLYWITCH; BILAC, 2017; SOUZA *et al.*, 2019; TEDESCO RADIN; LESTON; DA CUNHA, 2017). De forma geral, o nível de dificuldade está relacionado à complexidade e à carga horária das disciplinas. Entretanto, houve duas situações em que os estudantes trouxeram relatos no sentido inverso, manifestando desmotivação e consequente evasão em função da existência de muitas disciplinas consideradas “fáceis”.

O uso de **critérios de avaliação impróprios** (CISLAGHI, 2008), categoria pertencente ao tema **avaliação da aprendizagem**, também causou a evasão de alguns estudantes.

Percebi que a avaliação destes cursos é focada puramente numa única coisa: cálculos matemáticos. [...] Alguns professores (nem todos, diga-se de passagem) simplesmente criam uma prova onde é “tudo ou nada” de forma que a n-ésima questão da prova dependa do resultado da (n-1)-ésima, e assim por diante, até a primeira. Ou seja: se errar o resultado numérico da primeira questão, mesmo que conceitualmente ela tenha sido corretamente aplicada, esse erro propaga-se por todas as demais e todas são consideradas erradas. Do meu ponto de vista, acredito que esse tipo de avaliação é totalmente prejudicial ao ensino, pois certos professores ficam “afamados” por criarem esse tipo de prova e não se importam se o aluno está progredindo ou não no curso. (Aluno evadido do curso de Bacharelado em Física – cód. 68697712)

Essas situações impactam no resultado final dos estudantes na disciplina, ou seja, na aprovação ou na reprovação.

Em uma turma de 50 reprova 40 todos os semestres. Um belo semestre aprovou 49 alunos, reprovou só um. Então eu pensei: aconteceu alguma coisa aqui. Fomos identificar, trocou o professor. No semestre seguinte voltou o professor que estava de licença. Reprovou 40 de novo. Então, assim, é o tipo de coisa que você sabe. O problema está aonde? (TA01)

Ainda sobre a avaliação da aprendizagem, vale considerar que os estudantes comentam que, em algumas situações, de maneira equivocada, professores depositam apenas nos estudantes com menores desempenhos a responsabilidade da recuperação da aprendizagem

Um fato interessante é que tinha um professor que a primeira aula após as provas apresentava um material com dados estatísticos, como média da turma desvio-padrão e etc. e os dados apontavam que um pequeno índice da turma que apresentava rendimento satisfatório, e a conclusão do professor era que o restante da turma tinha que “dar seu jeito” para acompanhar aquela minoria. Já a turma questionava se não era a maneira de ensino e materiais que deveriam mudar, mas os questionamentos raramente eram feitos ao professor, devido a um receio de perseguição ou algo do tipo. (Aluno evadido do curso de Engenharia de Materiais – cód. 69817653)

Na Perspectiva Institucional, o tema **gestão acadêmica e administrativa** foi aquele com maior quantitativo de categorias, 11 ao total, a saber: alta rotatividade dos tutores na EaD; falta de professores; tamanho da turma; tempo de resposta ao aluno; descontentamento com o atendimento prestado pela secretaria acadêmica e setores administrativos; coordenação pouco

ativa na mediação aluno-aluno e aluno-professor; falta de assessoramento e orientação aos alunos; demora para iniciar o curso; curso não reconhecido pelos órgãos competentes; grade de horários inflexível; e regras acadêmicas

A **alta rotatividade de tutores** (PACHECO, 2010) foi identificada como causa da evasão a partir da revisão sistemática (HELAL; MAZZAFERA; ROLIM, 2020), não sendo mencionada nas entrevistas e nos questionários. A **falta de professores** foi apontada como causa da evasão somente por estudantes evadidos. Já o **tamanho da turma** como motivador para o aluno evadir do curso de graduação foi mencionado nas entrevistas e nos questionários, nos quais os relatos apontam para situações de turmas lotadas e professores dando aulas para um número considerável de alunos.

Eu já peguei turma de 87 alunos para ministrar aula. Agora eu vou ter uma turma, no próximo semestre, de 11. Então é completamente diferente [...] É tanto que uma das coisas que eu via na [nome da IES] (isso foi praticado em outras [IES] também) é que começaram a surgir aqueles cursos da área de exatas, você tem uma base, daí depois de o aluno fazer o ciclo básico de formação, ele define qual seria o curso que ele quer. E aí o que acontecia: você tinha um professor de Cálculo 1 dando aula para 150 alunos. (DO02)

A insatisfação com serviços prestados como causa da evasão estudantil relevou-se nas categorias **tempo de resposta ao aluno; descontentamento com o atendimento prestado pela secretaria acadêmica e setores administrativos; e coordenação pouco ativa na mediação aluno-aluno e aluno-professor**, nenhuma delas constante no referencial teórico.

O entrevistado GE03 comentou sobre quanto a demora na resposta ao estudante impacta na sua permanência, visto que esse tempo reflete também no tempo para a resolução dos problemas do estudante, para os quais ele buscou a IES para saná-los.

Sabe aquela questão assim: “vou te passar para o financeiro. Eu vou te passar para o acadêmico. Não, mas esse problema quem resolve é...”. Tem muito disso. (GE03)

Essa demora incorre, por vezes, no descontentamento do estudante com a secretaria acadêmica e demais setores, situação agravada pelo contexto da pandemia da Covid-19, conforme destacado pela entrevistada DO06, em que os estudantes buscaram atendimento, muitas vezes, por ligação telefônica e, conseqüentemente, não conseguiram contato e respostas imediatas. De toda forma, em um contexto mais amplo, estudantes evadidos relatam perda de documentos, desencontro de informações, cobranças indevidas (IES privadas) e falta de atendimento cordial.

Nesse cenário, estudantes têm a expectativa de poder contar com a coordenação do curso, visando ao encaminhamento e à solução de suas questões individuais e coletivas. Entretanto, a partir dos relatos dos alunos, dos profissionais e dos achados em pesquisas do

portfólio da revisão sistemática (KUSSUDA, 2017; SOUZA *et al.*, 2019), em alguns casos, a gestão é pouco atuante, se mostrando pouco acolhedora e ativa em relação às demandas dos estudantes. No relato de alguns alunos, o desinteresse e a falta de incentivo por parte da coordenação contribuíram para a decisão de não permanecer no curso, ao passo que, em outros casos, se configura também o receio de perseguição em função das manifestações recorrentes de insatisfação.

Os alunos ficam “marcados”, marcados no sentido de que aquele aluno é rotulado como aquele que só reclama. E, às vezes, o aluno diz: não, eu não estou reclamando, eu estou tentando buscar um espaço para que eu me sinta melhor. Então a falta de espaço de escuta também é algo que gera um sentimento de não pertencimento à universidade e pode também contribuir com a decisão do aluno para abandonar ou evadir do seu curso. (DO06)

Outro aspecto mencionado nas três fontes consultadas (HELAL; MAZZAFERA; ROLIM, 2020; TEDESCO RADIN; LESTON; DA CUNHA, 2017) foi a **falta de assessoramento e orientação aos alunos** (CISLAGHI, 2008; PACHECO, 2010; TINTO, 1989). Essa questão se revelou tanto em cursos presenciais quanto em cursos a distância, nos quais existem situações de falta de apoio desde o acesso aos sistemas institucionais até o processo mais amplo de acolhimento institucional junto aos estudantes, citado também no contexto da pandemia da Covid-19.

A [nome da IES] não parece preparada para todos os problemas que podem aparecer, como o momento de pandemia que nos encontramos, em que a faculdade abandona os estudantes e não busca uma solução. (Aluna evadida do curso de Administração Pública - 70123664)

Ainda na temática gestão acadêmica e administrativa, a partir das três fontes de dados (MAURÍCIO, 2015), se identificou que a **demora para iniciar o curso**, seja em função da aprovação para outro semestre, seja em função das chamadas posteriores, contribui para a evasão estudantil.

Casos de **curso não reconhecido pelos órgãos competentes** também foram registrados por dois alunos evadidos, com destaque para a dificuldade de colocação no mercado de trabalho dos alunos já formados.

No que diz respeito aos depoimentos sobre a **grade de horários inflexível**, citada por alunos evadidos e um entrevistado, há relatos de grades horárias que dificultam a realização de outras atividades dos estudantes, exigindo uma dedicação exclusiva e prejudicando a realização de estágios. Ainda, estudantes evadidos comentam sobre a não possibilidade de realizar algumas disciplinas em turno diferente daquele no qual a matrícula foi realizada.

Grade com horários que impossibilitavam de estagiar, mesmo após 3º semestre, horários inflexíveis, grade semelhante à engenharia, porém com menos carga horária, o que tornava quase impossível ir para o semestre seguinte sem levar junto uma matéria do semestre anterior. (Aluna evadida do curso de Sistemas Eletrônicos – cód. 66633044)

Acho que o currículo deve ser mais flexível. Havia turmas das disciplinas nos três turnos, porém o estudante não tinha a possibilidade de fazer uma disciplina à noite se ele foi aprovado no turno da tarde. (Aluno evadido do curso de Bacharelado em Química – cód. 75473874)

Por fim, as **regras acadêmicas** também foram mencionadas como motivadoras da evasão estudantil por alunos evadidos e na revisão sistemática (CASTRO, 2019; KUSSUDA, 2017; MAURÍCIO, 2015; MONTEIRO, 2019; SLYWITCH; BILAC, 2017). Problemas na documentação, dificuldade na validação de disciplinas de cursos de graduação já realizados, tempo de jubilação alcançado, perda de vaga por reprovação no primeiro semestre do curso e problemas no processo de trancamento da matrícula são alguns excertos das unidades de registro relacionadas a essa categoria, os quais figuraram como motivadores para alguns estudantes se desligarem do curso de graduação antes de se formarem.

Incrivelmente estava desinformada quanto à possibilidade de jubilação. [...] por desinformação, deixei de me matricular por dois semestres seguidos e fui jubilada. (Aluna evadida do curso de Publicidade e Propaganda – cód.69245774)

Situações de **greve prolongada de professores**, pertencente ao tema **greves e paralisações**, foram citadas pelos estudantes de IES públicas como importantes influenciadoras na decisão de evadir da graduação, tanto em relação à desmotivação do aluno para seguir no curso com as interrupções quanto em relação à comunicação e orientação institucional junto aos alunos nos períodos de greves.

Eu não encerrei por vontade própria. Fiz o primeiro semestre e, no segundo, a universidade entrou em greve. Na época [...] por motivos profissionais, tive dificuldade para acompanhar o desdobramento da paralisação e acabei descobrindo tarde demais que ela [a greve] havia terminado. (Aluno evadido do curso de Bacharelado em História – cód. 67617329)

Um estudante também relatou evadir de seu curso em função da **rigidez e pressão institucional externa**, categoria pertencente ao tema **pressão institucional externa**. No caso em comento, o estudante, que se matriculou no curso por ter vontade em atuar em laboratórios de pesquisa, alegou que sua evasão decorreu em função do que ele chamou de desumanização de órgãos, como a Capes e o CNPq, refletida, nesse caso, na relação de cobrança do departamento e dos pares no âmbito do desempenho do estudante em função da participação do estudante em projetos de pesquisa.

Questões relacionadas ao tema **qualidade** também se revelaram, tanto em relação à **infraestrutura deficitária da IES** (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1997; BIAZUS, 2004; CISLAGHI, 2008) quanto em relação a questões mais amplas do aspecto da **qualidade**.

A partir das três fontes de dados (CASIMIRO, 2020; MARTINS, 2015; NASCIMENTO; BEGGIATO, 2020; PEREIRA, 2003; SLYWITCH; BILAC, 2017), foi possível identificar que a estrutura de polos de apoio presencial (cursos a distância), laboratórios mal equipados e acervos da biblioteca desatualizados contribuíram para a decisão do aluno de encerrar a matrícula no curso.

No contexto mais amplo da qualidade, tanto nos questionários quanto na revisão sistemática (CASIMIRO, 2020; HELAL; MAZZAFERA; ROLIM, 2020; MONTEIRO, 2019; PEREIRA, 2003; ROSA, 1994; SLYWITCH; BILAC, 2017; TEDESCO RADIN; LESTON; DA CUNHA, 2017), observou-se que a qualidade do material didático, a qualidade do suporte ao estudante e a própria imagem da IES frente à sociedade influenciaram na evasão dos estudantes.

Existem diversas instituições de ensino superior com esse curso e derivados dele, como consequência, o mercado para meu curso tinha muita gente e existe um grande preconceito com alunos de algumas faculdades [...] eu não precisava estudar em casa para ir bem nas disciplinas, eu não me sentia desafiado, eu sentia que não tinha aprendido nada, mesmo tendo passado nas matérias. (Aluno evadido do curso de Publicidade e Propaganda – cód. 66839812)

Ainda relacionado à questão da qualidade, os alunos evadidos comentaram a respeito da superficialidade de algumas disciplinas, a baixa qualidade da alimentação oferecida no restaurante universitário e a percepção de diminuição da qualidade do curso (de forma geral) ao longo do tempo, com o valor da mensalidade mantido conforme períodos anteriores.

Nesse contexto, a partir das três fontes de dados (CIELO *et al.*, 2020; COSTA, 2016), pode-se notar, também, a influência da **insatisfação com a IES e/ou curso**, categoria pertencente ao tema **insatisfação**, como determinante para a decisão de evadir. Essa insatisfação é ilustrada com relatos de divergência entre o discurso de venda do curso e o que acontecia na prática, de decepção com a instituição, baixas expectativas em relação ao que a continuidade do vínculo com a IES poderia gerar e o sentimento de perda de tempo e oportunidades ao permanecer em um ambiente no qual não há satisfação em fazê-lo. Relatos nesse sentido também foram registrados no que se refere às aulas remotas ministradas em tempos de pandemia.

A matrícula era absurdamente cara para ter ensino on-line. Entendo que a culpa não é dos professores, porém ficou inviável pagar tanto por um conteúdo que eu conseguiria igual

em uma faculdade EaD por menos da metade do preço. (Estudante que evadiu do curso de Comunicação Social – cód. 115778495)

Por fim, a **falta de políticas voltadas para a permanência**, categoria constante do tema **gestão da evasão e permanência**, foi pontuada como causa da evasão nos questionários, entrevistas e pesquisas da revisão sistemática (KUSSUDA, 2017; MONTEIRO, 2019; TEDESCO RADIN; LESTON; DA CUNHA, 2017). Essa questão foi mencionada no sentido de a instituição possuir pouca ou nenhuma ação para mitigar as mais diversas causas da evasão discutidas até aqui, assim como o não funcionamento pleno das políticas existentes. Nesse contexto, além da manifestação da ausência de uma atuação preventiva por parte da IES em relação à evasão estudantil, o conteúdo analisado aponta para ausência de políticas voltadas para a permanência em casos específicos como os dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, estudantes que necessitam de acompanhamento psicológico e, também, aqueles que precisam de bolsa de estudos para permanecerem no curso.

Existe um núcleo de atendimento ao estudante, mas a atuação é uma atuação de apagar incêndios, ela é pós, ela não é prévia. Então, na verdade, quando eles detectam, muitas vezes, já não adianta mais, já não conseguem mais resgatar esse aluno. (DO05)

A maior dificuldade se dava em virtude da cultura que se tinha formado ao longo dos muitos anos da IES em que a própria Universidade achava plenamente normal as turmas iniciarem com aproximadamente 40 alunos(as), da qual, no máximo 10% conseguiam a graduação. (Aluno evadido do curso de Licenciatura em Matemática – cód. 69850049)

A partir dos relatos dos profissionais entrevistados, foi possível notar que, em algumas IES, a gestão da evasão e permanência ainda é incipiente.

É preciso ter um instrumento para trabalhar a evasão antes que ela aconteça. Hoje não se trabalha, e quando se trabalha, se trabalha muito pouco, depois que ela já aconteceu. Já foi, daí vira uma estatística e a gente tenta trabalhar. (TI01)

Institucionalmente não existe uma demanda para saber sobre isso [evasão]. Eu não sei se isso é feito lá na ponta, nos campi, mas com a gente é muito raro, é muito raro mesmo. [...] E aqui no [nome do setor], a gente faz alguma coisa quando é para uma reunião específica, mas não que a gente faça e publique regularmente. (TA01)

Nesse sentido, alguns entrevistados evidenciaram a importância de a gestão da evasão não ser centralizada na IES, mas sim ser realizada de forma compartilhada entre as diferentes pessoas envolvidas no processo.

É importante que a instituição crie uma cultura de corresponsabilidade que leve em consideração que os gestores têm o seu papel, os professores têm o seu papel, os estudantes têm o seu papel, os funcionários administrativos têm o seu papel. E quando eu falo dos funcionários administrativos, eu falo desde o funcionário do financeiro até aquele que limpa a sala de aula. Por quê? Porque receber um espaço limpo, aconchegante, diz quem é a instituição e diz para o aluno: nós nos importamos contigo e nós nos importamos com

o como tu te sentes dentro da instituição. E esse funcionário precisa ter a consciência de que o trabalho que ele faz tem importância para esse estudante e para a permanência desse estudante, o que geralmente não se tem. (DO06)

O [setor de relacionamento com o cliente] faz esse monitoramento, mas eu acho que ainda está muito superficial, ainda está imperfeito, porque seria muito interessante que o aluno percebesse essa nossa preocupação com a carreira dele em todos os níveis da universidade, mas isso não acontece. Tem professor que está pouco se lixando para o que o aluno está fazendo, aí tem um funcionário que não dá nem bola para ele, ele vai ser atendido por alguém e o camarada atende de qualquer jeito, então essa falta de compromisso em manter o aluno é uma coisa que está por ser vencida ainda. [...] Dá a impressão que tem pessoas que falam: não isso não é problema meu, isso aqui é lá o [setor de relacionamento com o cliente] que tem que cuidar desse cara, ou o setor de atendimento ao aluno, ou a psicóloga, ou a assistente social. (GE01)

Diante do exposto, a Perspectiva Institucional agrupa 13 temas, os quais, por sua vez, contemplam 33 categorias, cujas frequências relativa e absoluta são apresentadas a seguir conforme mostra a fonte de dados.

Tabela 14 – Frequência de temas e categorias da Perspectiva Institucional, por fonte de dados

Tema	Categoria	Entrevistas		Questionários		Rev. Sistemática	
		Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa
Aspectos ideológicos	Divergência ideológica	-	-	4	2,3 %	1	1,3 %
	Total	-		2,3 %		1,3 %	
Avaliação da aprendizagem	CrITÉrios de avaliação impróprios	-	-	2	1,2 %	2	2,7 %
	Total	-		1,2 %		2,7 %	
Comunicação institucional	Acesso à informação	1	2,3 %	-	-	-	-
	Forma inadequada que os professores falam do curso	-	-	3	1,7 %	-	-
	Total	2,3 %		1,7 %		-	
CrITÉrios para ingresso	Baixo nível de exigência na entrada	4	9,1 %	12	6,9 %	2	2,7 %
	Total	9,1 %		6,9 %		2,7 %	
Currículo	Currículos desatualizados, fragmentados, longos e/ou rígidos	4	9,1 %	10	6,4 %	2	2,7 %
	Inadequação entre os conteúdos de diferentes disciplinas	-	-	1	0,6 %	1	1,3 %
	Total	9,1 %		7,0 %		4,0 %	
Didática	Falta de associação entre a teoria e a prática nas disciplinas	3	6,8 %	7	4,3 %	2	2,7 %
	Falta de aulas práticas	1	2,3 %	-	-	-	-
	Fraco relacionamento com a tutoria a distância e nos polos de apoio presencial	-	-	-	-	3	4,0 %
	Metodologias de ensino inadequadas	13	29,5 %	21	12,6 %	9	12,0 %
	Pouca motivação por parte dos	-	-	4	2,3 %	3	4,0 %

Tema	Categoria	Entrevistas		Questionários		Rev. Sistemática	
		Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa
	professores						
	Professores com pouca experiência no mercado	-	-	1	0,6 %	1	1,3 %
	Professores pouco capacitados	3	6,8 %	3	1,8 %	4	5,3 %
	Rigidez/pressão excessiva dos professores	2	4,5 %	5	3,0 %	-	-
	Total		50,0 %		24,5 %		29,3 %
Gestão acadêmica e administrativa	Alta rotatividade dos tutores na EaD	-	-	-	-	1	1,3 %
	Coordenação pouco ativa na mediação aluno-aluno e aluno-professor	1	2,3 %	7	4,4 %	2	2,7 %
	Curso não reconhecido pelos órgãos competentes	-	-	2	1,1 %	-	-
	Demora para iniciar o curso	1	2,3 %	1	0,6 %	1	1,3 %
	Descontentamento com o atendimento prestado pela secretaria acadêmica e setores administrativos	1	2,3 %	2	1,5 %	-	-
	Falta de assessoramento e orientação aos alunos	2	4,5 %	2	1,2 %	5	6,7 %
	Falta de professores	-	-	2	1,1 %	-	-
	Grade de horários inflexível	1	2,3 %	10	6,0 %	-	-
	Regras acadêmicas	-	-	12	7,6 %	5	6,7 %
	Tamanho da turma	1	2,3 %	1	0,6 %	-	-
	Tempo de resposta ao aluno	1	2,3 %	-	-	-	-
	Total		18,2 %		24,2 %		18,7 %
	Gestão da evasão e permanência	Falta de políticas voltadas para a permanência	1	2,3 %	8	4,9 %	3
Total			2,3 %		4,9 %		4,0 %
Greves e paralisações	Greve prolongada de professores	-	-	7	4,2 %	-	-
	Total		-		4,2 %		-
Insatisfação	Insatisfação com a IES e/ou curso	2	4,5 %	8	5,3 %	3	4,0 %
	Total		4,5 %		5,3 %		4,0 %
Nível de dificuldade do curso	Nível de dificuldade do curso	-	-	12	6,9 %	9	12,0 %
	Total		-		6,9 %		12,0 %
Pressão institucional externa	Rigidez e pressão institucional externa	-	-	1	0,6 %	-	-
	Total		-		0,6 %		-
Qualidade	Infraestrutura deficitária da IES	2	4,5 %	5	2,9 %	6	8,0 %
	Qualidade	-	-	11	7,4 %	10	13,3 %
	Total		4,5 %		10,3 %		21,3 %
Total		44	100 %	164	100 %	75	100 %

Fonte: Elaborada pela autora desta tese

Com base na distribuição de frequências, é possível observar que, a partir dos questionários respondidos pelos estudantes evadidos de cursos brasileiros de graduação, todos os temas da Perspectiva Institucional figuraram, ao passo que, a partir das demais fontes, alguns temas não foram elencados.

Nas entrevistas, os profissionais não associaram a evasão a aspectos ideológicos; avaliação da aprendizagem; greves e paralisações; nível de dificuldade do curso e pressão institucional externa. Já na revisão sistemática não foram identificados os temas comunicação institucional; greves e paralisações; e pressão institucional externa como motivadores para a evasão estudantil.

Para alunos evadidos, na Perspectiva Institucional, os temas “didática” e “gestão acadêmica e administrativa” somam praticamente metade (48,7%) do total de unidades de registro analisadas. Já a partir das entrevistas, 50% do total de motivadores da evasão na referida perspectiva se concentrou no tema didática, mesmo tema com maior frequência na revisão sistemática (29,3%). Diante disso, observa-se que, ainda que a partir das três fontes de dados, as questões didáticas despontem como importantes para a decisão de o aluno evadir de um curso de graduação, existem outros temas apontados pelos estudantes evadidos (e não a partir das demais fontes) que dividem essa importância na influência sobre o fenômeno da evasão.

Por fim, salienta-se que dos 129 alunos evadidos que apontaram causas da evasão associadas à Perspectiva Institucional, 46 deles manifestaram apenas situações relacionadas a essa perspectiva, enquanto outros 83 (64,3%) apresentaram contextos que contemplam situações relacionadas às demais perspectivas da evasão, conforme apresentado na Tabela 15.

Tabela 15 – Frequência absoluta de estudantes evadidos que citaram causas da evasão na Perspectiva Institucional e em, pelo menos, uma outra perspectiva, por perspectiva da evasão

	Perspectiva Institucional
Perspectiva Individual	49
Perspectiva Econômica	31
Perspectiva Sociocultural	18
Perspectiva Acadêmica	30

Fonte: Elaborada pela autora desta tese

A partir dos dados supracitados, observa-se que contextos que envolvem a Perspectiva Institucional e Sociocultural são mais raros quando comparados aos demais, sobretudo no que se refere à Perspectiva Individual, a qual apresentou maior frequência de estudantes concomitantemente com a Perspectiva Institucional.

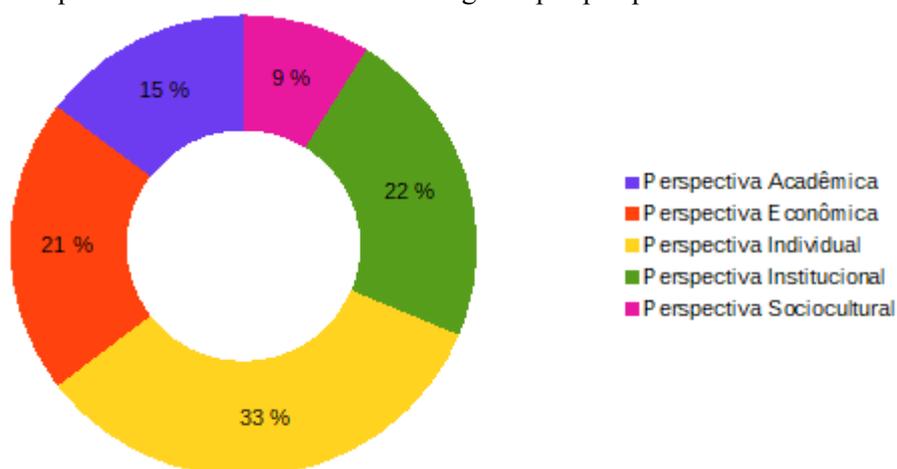
4.3.6 Síntese Quantitativa das Perspectivas da Evasão

Ao total, as cinco perspectivas da evasão contemplam 35 temas, os quais, por sua vez, somam 90 categorias. A lista completa de perspectivas, temas e categorias pode ser consultada no Apêndice C – Perspectivas, temas e categorias da evasão estudantil.

Das 90 categorias, 34 foram obtidas a partir do referencial teórico consultado, enquanto as outras 56 foram enunciadas a partir dos dados coletados e analisados. Já em relação aos temas, dois são advindos da teoria e 32 manifestos a partir dos dados coletados e analisados nesta tese.

Entre as cinco perspectivas da evasão, considerando todas as fontes de dados, aquela que apresentou o maior quantitativo de unidades de registro foi a Perspectiva Individual, concentrando um terço das 1.258 unidades de registro analisadas. Já a Perspectiva Sociocultural, por sua vez, apresentou a menor frequência, contemplando 9% do total. O Gráfico 8 apresenta as referidas distribuições de frequência.

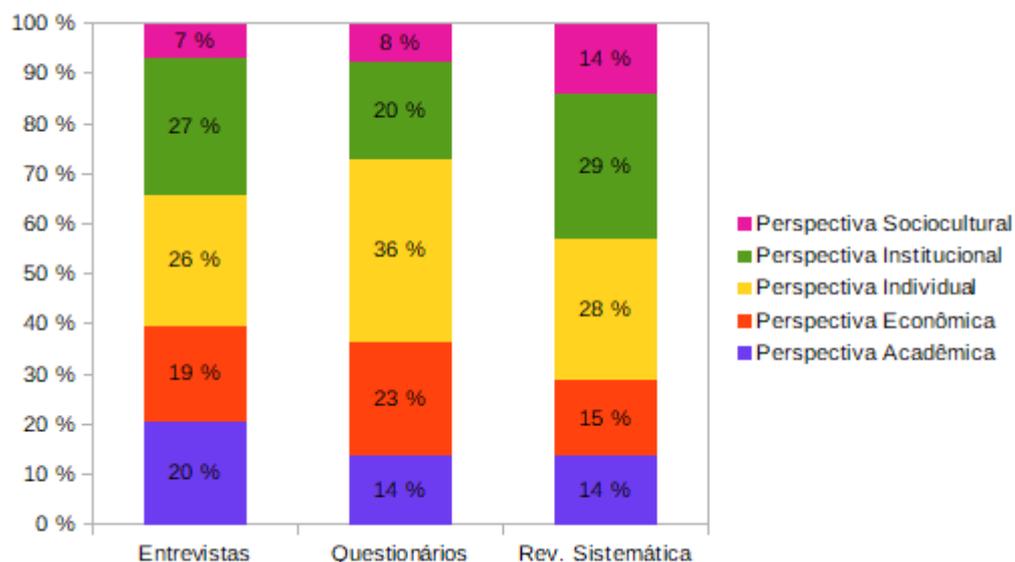
Gráfico 8 – Frequência relativa das unidades de registro por perspectiva da evasão estudantil



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Quando se analisa por fonte de dados, observa-se que, para os alunos evadidos, a Perspectiva Individual é a mais significativa, seguida pela Perspectiva Econômica, que, juntas, somam 59% do total de unidades de registro. Já para os profissionais entrevistados e as pesquisas analisadas na revisão sistemática, a Perspectiva Institucional foi a que contemplou maior frequência de unidades de registro, seguida pela Perspectiva Individual, em ambos os casos. A distribuição das frequências relativas por perspectiva e por fonte de dados pode ser observada no Gráfico 9.

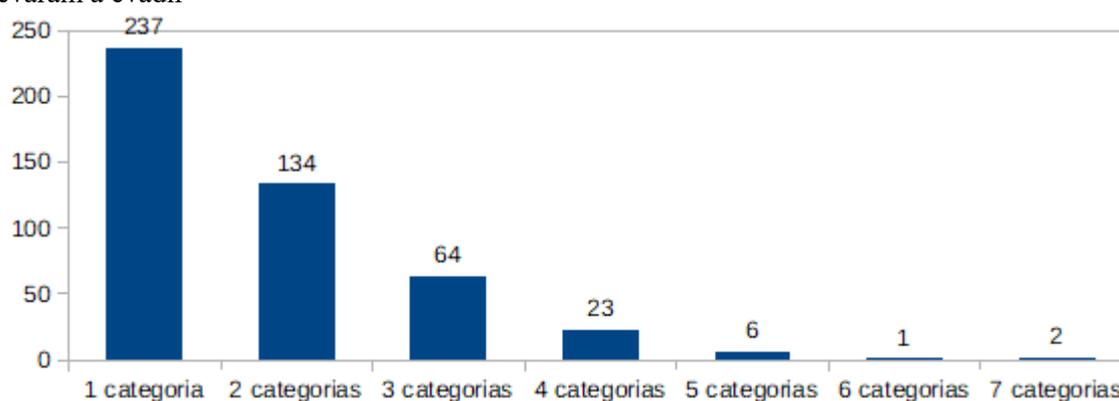
Gráfico 9 – Frequência relativa das unidades de registro por perspectiva da evasão estudantil e por fonte de dado



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Ao analisar os motivadores para a evasão estudantil por estudante, observa-se que, para 49,25% (230 estudantes), mais de um motivo influenciou a decisão de evadir do curso. Como pode ser observado no Gráfico 10, alguns estudantes ultrapassaram três causas apontadas, chegando, em alguns casos, a sete motivações registradas no questionário para evadir do curso de graduação.

Gráfico 10 – Frequência absoluta de estudantes evadidos de acordo com a quantidade de causas que os levaram a evadir

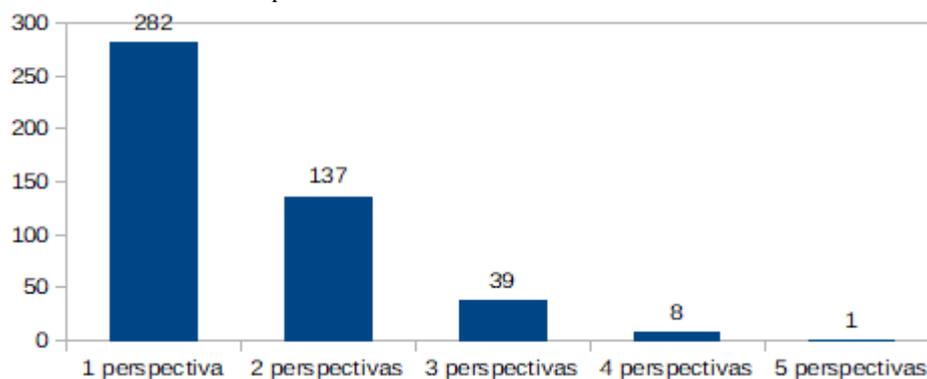


Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Esse resultado permite notar que a evasão estudantil em cursos de graduação é multicausal tanto do ponto de vista coletivo, já que diferentes estudantes evadem por diferentes causas, mas também do ponto de vista particular, uma vez que um mesmo estudante pode evadir do seu curso motivado por mais de um aspecto.

Ao verificar a frequência de estudantes não mais pela motivação para encerrar precocemente seus vínculos com seus cursos (categoria), mas pelas cinco perspectivas da evasão estudantil, pode-se observar, a partir dos dados do Gráfico 11, que não somente a quantidade de motivações como também suas distintas naturezas implicam ao fenômeno complexidade adicional, visto que para aproximadamente 40% dos estudantes, além de evadirem por mais de um motivo, esses motivos advêm de diferentes perspectivas.

Gráfico 11 – Frequência absoluta de estudantes evadidos de acordo com a quantidade de perspectivas relacionadas às causas que os levaram a evadir



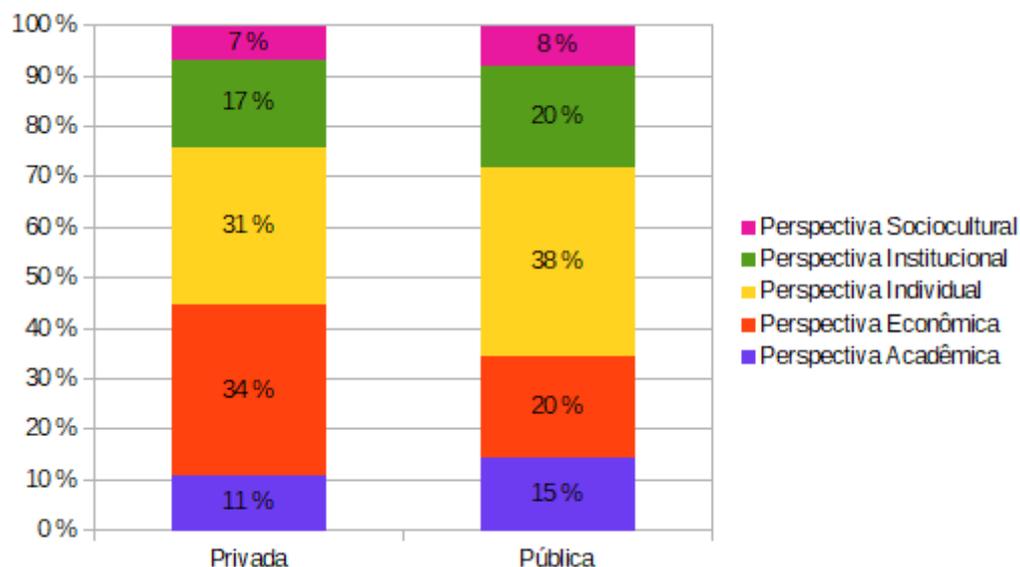
Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Considerando a categoria administrativa da IES, os 111 estudantes evadidos de IES privadas somaram 461 unidades de registro, apresentando uma média de 41 motivações para evadir a cada 10 estudantes. No caso das IES públicas, os 356 estudantes que responderam ao questionário indicaram 466, resultando em 13 motivações a cada 10 estudantes.

Entre os estudantes que evadiram durante o período da pandemia da Covid-19, do total de unidades de registro advindas dos questionários respondidos por esses estudantes, 24% possuíam relação com o contexto pandêmico, enquanto 76% faziam referência a motivadores para a evasão fora do contexto da pandemia. A Perspectiva Individual foi a mais citada no contexto da pandemia, concentrando 63% do total de unidades de registro com associação ao período pandêmico extraída dos questionários desses estudantes.

No que tange à categoria administrativa das IES, o Gráfico 12 apresenta a frequência relativa das unidades de registro por perspectiva da evasão.

Gráfico 12 – Frequência relativa das unidades de registro por perspectiva da evasão e categoria administrativa da IES



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Como é possível observar, para estudantes de IES privadas, a maior parte das motivações para a evasão concentra-se na Perspectiva Econômica, enquanto para alunos de IES públicas, a Perspectiva Individual é a que concentra a maior parte das causas da evasão estudantil apontadas. Cumpre registrar que a Perspectiva Individual também figura com representatividade considerável no caso de estudantes de IES privadas. A maior importância das questões econômicas no caso de alunos de IES privadas quando comparados a estudantes de IES públicas pode decorrer do fato de que, para além dos custos com materiais, transporte e alimentação, alunos de instituições privadas somam, ainda, custos com mensalidades e taxas acadêmicas.

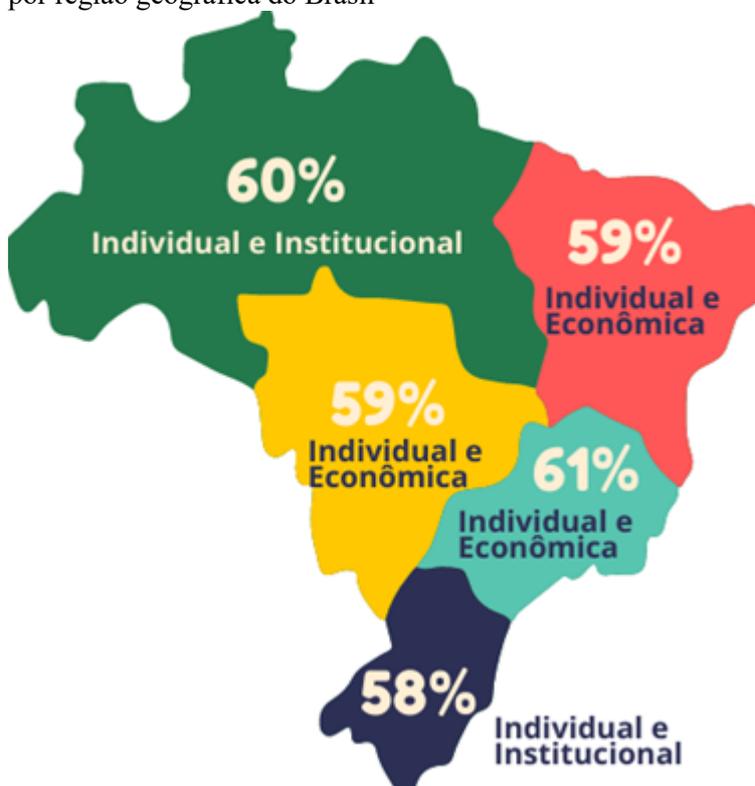
As distribuições de frequências relativas por grau acadêmico do curso apresentaram resultados semelhantes para cursos de licenciatura e cursos de bacharelado. Em ambos os casos, a maior frequência se deu na Perspectiva Individual seguida pela Perspectiva Econômica.

Por fim, a respeito das diferentes regiões geográficas do país, para todas elas, a Perspectiva Individual se mantém, assim como no caso geral, como a que mais agrupa motivações para a evasão estudantil, diferenciando-se umas das outras em relação à segunda Perspectiva com maior frequência.

Enquanto nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sudeste têm-se a Perspectiva Econômica como a segunda com maior frequência, a região Sul tem a Perspectiva Institucional nessa posição. Já a região Nordeste há as Perspectivas Econômica e Institucional empatadas na

segunda posição. As frequências das duas perspectivas mais citadas por estudantes evadidos de acordo com a região geográfica são apresentadas na Figura 7.

Figura 7 – Frequências relativas das duas perspectivas da evasão mais citadas por estudantes evadidos, por região geográfica do Brasil



Fonte: Elaborada pela autora desta tese

Na sequência serão apresentadas as variáveis relacionadas à evasão estudantil na Educação Superior brasileira.

4.4 DO CONTEXTO AOS DADOS: VARIÁVEIS RELACIONADAS À EVASÃO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Para apresentar as variáveis relacionadas à evasão estudantil na Educação Superior brasileira, optou-se por localizá-las ao longo do percurso do estudante, desde questões anteriores ao ingresso no curso de graduação até o fenômeno da evasão ocorrer.

Inicialmente, pretendia-se utilizar o Modelo Longitudinal de Evasão (TINTO, 1975) como base para tal apresentação. Entretanto, a partir dos resultados apresentados no tópico **4.3 O Contexto da Evasão Estudantil na Educação Superior Brasileira**, observou-se que o Modelo Longitudinal proposto por Tinto (1975) não contempla a pluralidade identificada no

contexto da evasão estudantil em cursos de graduação brasileiros, levando à necessidade de se estabelecer um novo modelo para a realidade nacional.

Diante disso, antes de adentrar nas variáveis, será apresentado o percurso do estudante identificado a partir dos dados analisados nesta tese, para posterior localização das variáveis associadas a cada etapa do referido percurso.

Se pensadas de forma longitudinal, as etapas do percurso de um estudante evadido de um curso de graduação podem ser denominadas de **pregresso, ingresso, decurso e evasão**.

O **pregresso** diz respeito ao que passou antes do indivíduo ser estudante do curso de graduação do qual evadiu. Nesse sentido, ao relacionar essa etapa aos temas apresentados no tópico 4.3, fazem parte do pregresso o **passado acadêmico do estudante**; o **discernimento para a escolha do curso**; e os **critérios para ingresso**.

Cumprido destacar que o passado acadêmico do estudante possui correspondência com o que Tinto (1975) denominou de *Pre-College Schooling*, ainda que diferem entre si pelo fato de o Modelo Longitudinal considerar o histórico do aluno antes do Ensino Superior, enquanto o tema “passado acadêmico” agrega, também, o eventual histórico do aluno, inclusive, em cursos de graduação e de pós-graduação, realizados anteriormente ao curso do qual o aluno evadiu. O discernimento para a escolha do curso e os critérios para ingresso não são contemplados no modelo do autor.

A partir disso, observa-se que o pregresso é composto de temáticas que correspondem a três perspectivas diferentes: Perspectiva Acadêmica; Perspectiva Individual e Perspectiva Institucional.

O **ingresso**, etapa não expressa no Modelo Longitudinal (TINTO, 1975) se refere ao momento de entrada, da chegada do aluno no curso e na instituição. Assim, se integram a essa etapa os temas **adaptação à vida universitária; aspectos ideológicos e ajustamento**, uma vez que se referem a situações relacionadas ao momento inicial de contato do aluno com um novo contexto, um novo ambiente do qual, a partir daquele momento, ele passa a fazer parte.

Diante do exposto, a etapa de ingresso contempla temas que correspondem às mesmas perspectivas elencadas na etapa pregresso: Perspectiva Acadêmica; Perspectiva Institucional; e Perspectiva Individual.

Após o ingresso, o estudante segue para a etapa denominada **decurso**, a qual contempla a maior parte das temáticas identificadas nesta pesquisa, uma vez que corresponde ao intervalo de tempo em que o indivíduo é estudante do curso e da instituição, ou seja, aspectos compreendidos entre o momento do ingresso até a evasão acontecer.

Essa etapa possui relação com o que Tinto (1975) denominou de *Academic System* e *Social System*, que consideram o comprometimento do estudante com o curso e com a instituição, o desempenho do estudante, o seu desenvolvimento intelectual e a integração acadêmica e social, dadas a partir das interações com outros estudantes e com profissionais que atuam na instituição.

No contexto desta pesquisa, identificou-se que, para além das questões relacionadas à **motivação** e ao comprometimento do estudante, sua **aprendizagem** e as **relações sociais** estabelecidas dentro do curso e da IES, o decurso contempla outros aspectos, os quais passam por questões de dentro e de fora da sala de aula, envolve a gestão, os setores administrativos e a dinâmica do curso e da instituição, bem como as características de cada um desses aspectos.

Assim, a referida etapa agrega, ainda, os seguintes temas: **reconhecimento social; empregabilidade e oportunidades profissionais para a carreira escolhida; longa espera para retorno financeiro com a formação; comunicação e expressão; recursos materiais e tecnológicos; recursos de mobilidade; nível de dificuldade do curso; currículo; didática; avaliação da aprendizagem; atividades extracurriculares; pressão institucional externa; comunicação institucional; qualidade; insatisfação; greves e paralisações; gestão acadêmica e administrativa; violência e assédio; e gestão da evasão e permanência.**

Do ponto de vista das perspectivas da evasão estudantil, o decurso abrange quatro das cinco perspectivas contempladas nesta pesquisa: Perspectiva Acadêmica; Perspectiva Institucional; Perspectiva Econômica; e Perspectiva Individual.

Já a **evasão** correspondente ao *dropout decisions* do Modelo Longitudinal (TINTO, 1975), que se refere ao momento da evasão do estudante, não agregando, assim, temas e perspectivas.

O Modelo Longitudinal (TINTO, 1975) traz, ainda, como ponto de partida, os atributos individuais do estudante (*individual attributes*) e o seu histórico familiar (*family background*), dividindo espaço com a escolaridade pré-universitária (*Pre-College Schooling*).

O conteúdo analisado a partir das três fontes de dados coletados para esta tese permitiu identificar que os atributos individuais e familiares do aluno, ainda que estabelecidos antes do estudante ingressar no curso de graduação, são aspectos que acompanham o estudante por todo o seu percurso, inclusive após a decisão de evadir do curso no qual está matriculado. Assim, diferentemente da posição inicial que tais aspectos ocupam no Modelo Longitudinal, para este trabalho, o **contexto do estudante** está presente em todas as etapas anteriormente descritas (pregresso, ingresso, decurso e evasão).

Nesse sentido, o contexto do estudante agrega os temas **família e sociedade; vida laboral; situações fortuitas; preferências; situação financeira do estudante; violência doméstica; e necessidades educativas especiais**, as quais correspondem às perspectivas Cultural, Econômica e Individual.

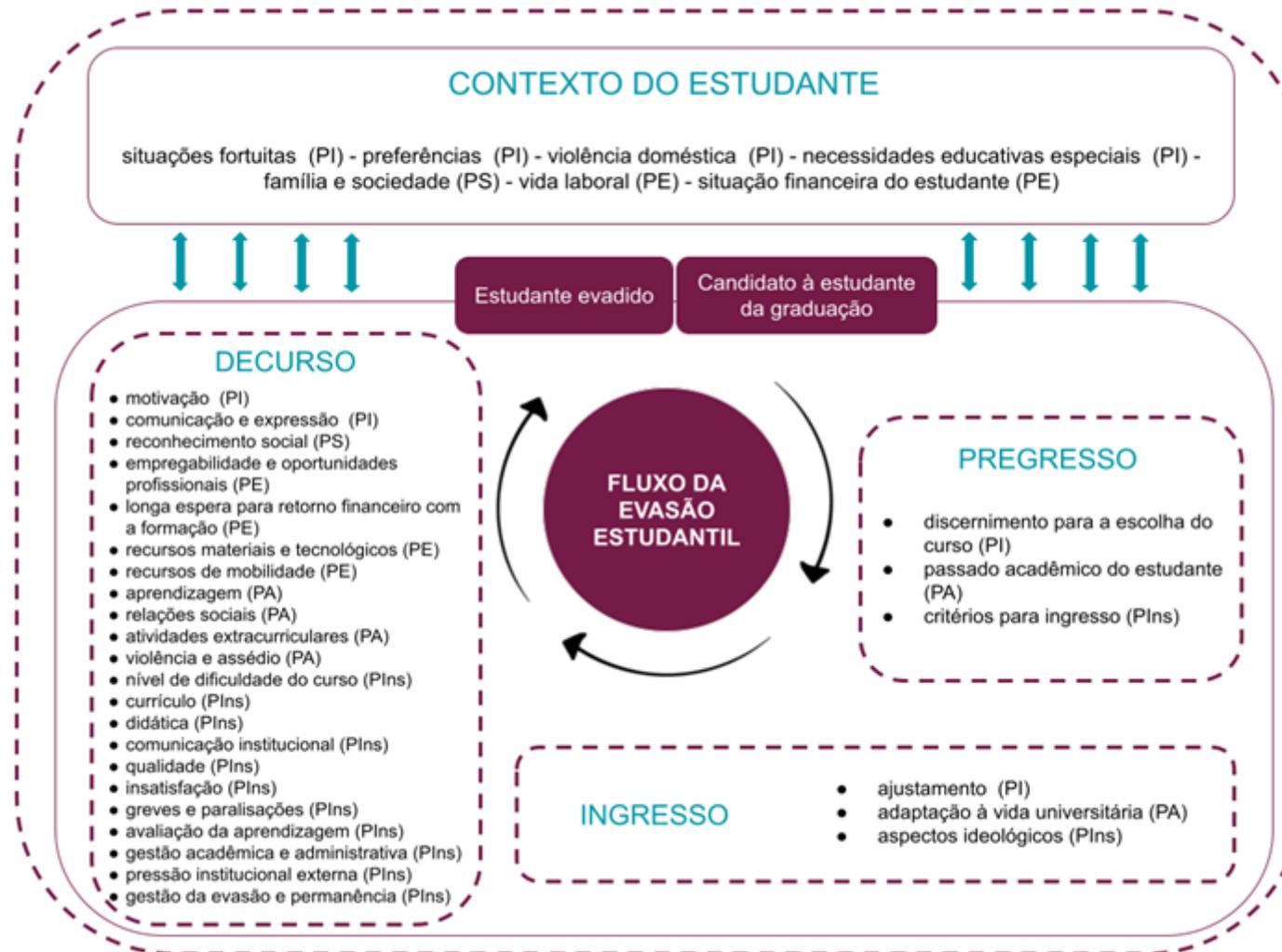
Ademais, pontua-se que, ainda que o contexto da evasão estudantil aconteça ao longo de uma linha do tempo, ao observar o ponto de partida e o ponto de chegada do indivíduo que se encontra na situação de aluno evadido, esses pontos coincidem no sentido de que, a partir de um olhar acadêmico, esse indivíduo parte em busca de uma diplomação e chega ao final do percurso sem ela, indicando a pertinência de se analisar o fenômeno como um fluxo.

Entretanto, faz sentido ponderar que essa chegada à etapa final do processo de evasão pode incorrer tanto em indivíduos satisfeitos com a decisão de evadir, quanto frustrados ou adoecidos com a perda de oportunidade e o desgaste vivido no período.

Diante do exposto, para o contexto brasileiro de cursos de graduação, desenvolveu-se nesta pesquisa um modelo denominado Fluxo da Evasão Estudantil, apresentado de maneira ilustrada na Figura 8.

Ao lado de cada tema listado na Figura 8, há a indicação da perspectiva à qual ele pertence: PI – Perspectiva Individual; PS – Perspectiva Sociocultural; PE – Perspectiva Econômica; PA – Perspectiva Acadêmica; PIns – Perspectiva Institucional.

Figura 8 – Fluxo da Evasão Estudantil



Fonte: Elaborada pela autora desta tese

A partir da visão do Fluxo da Evasão Estudantil, parte-se para a apresentação das variáveis associadas ao contexto do estudante, ao progresso, ao ingresso e ao decurso.

Inicialmente, registra-se que as variáveis foram obtidas ora diretamente da fonte de dados, ora a partir da atribuição de significados mais amplos aos relatos dos estudantes evadidos nos questionários aplicados.

Nesse processo, a partir dos relatos dos estudantes, foram atribuídas variáveis às unidades de registro decorrentes de tal relato, tanto as variáveis indicadas pelo próprio estudante quanto as variáveis decorrentes do processo de interpretação e de inferência.

O processo de interpretação e de inferência para a identificação das variáveis se baseou nos resultados de pesquisa do Projeto Alfa-GUIA, apresentado no referencial teórico, cujos detalhes estão no Anexo A – Matriz de operacionalização de variáveis – Projeto Alfa-GUIA. Nos casos em que as variáveis do referencial teórico se mostraram insuficientes ou fora de contexto para a realidade identificada neste estudo, as variáveis foram definidas a partir do contexto apresentado no tópico 4.3 e dos apontamentos a respeito das variáveis relacionadas à evasão estudantil durante as entrevistas com profissionais que atuam no Ensino Superior.

Por exemplo: a estudante com questionário de código 66407939 relatou que evadiu do seu curso de graduação porque a

[...] didática de muitos professores era péssima, não tínhamos apoio suficiente. Isso gerava repetências em determinada matéria, e acaba não tendo opção de fazer com outro professor.

Quando questionada sobre como a IES poderia ter percebido que ela não concluiria o curso, a aluna evadida registrou que a instituição poderia ter percebido isso

[...] em virtude das repetências, algumas por frequência insuficiente. E quando comecei a cursar disciplinas de outros cursos.

Nesse caso, observou-se que a estudante explicitou que as variáveis **reprovações; reprovações por frequência; frequência e carga horária em disciplinas não curriculares**, se acompanhadas, poderiam sinalizar antecipadamente à instituição a configuração de um caso de evasão.

Além das variáveis sugeridas pela estudante, faz sentido considerar, ainda, as variáveis **desempenho acadêmico e reprovações por nota**, uma vez que a primeira é critério para aprovação e reprovação nas disciplinas, e a segunda apresenta o resultado na disciplina atrelado à variável anterior.

O Quadro 13 apresenta os resultados da análise de conteúdo do exemplo supracitado, dado a partir da unidade de registro classificada em categoria, tema e perspectiva, sendo, por fim, associada a uma ou mais variáveis.

Quadro 13 – Exemplo do processo de classificação de unidades de registro e associação a variáveis

Unidade de registro	Categoria	Tema	Perspectiva	Variáveis
Didática de muitos professores era péssima, não tínhamos apoio suficiente. Isso gerava repetências em determinada matéria, e, assim, acaba não tendo opção de fazer com outro professor.	Metodologias de ensino inadequadas	Didática	Perspectiva Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Reprovações - Reprovações por frequência - Frequência - Carga horária em disciplinas não curriculares - Desempenho acadêmico - Reprovações por nota

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Inicialmente, pontua-se que uma mesma unidade de registro gerou uma ou mais variáveis e que, conforme se pode observar no exemplo ante exposto, enquanto a categoria descreve o motivo indicado pelo aluno para evadir do seu curso de graduação, as variáveis são informações relacionadas ao referido aluno que, dependendo de seus valores (quantitativos ou qualitativos) podem indicar sinais que favorecem a evasão ou a permanência.

O processo exemplificado acima foi aplicado às 839 unidades de registro obtidas a partir dos questionários, somando uma frequência absoluta de 2.237 variáveis (com repetições). A partir das entrevistas com profissionais que atuam no Ensino Superior, foram identificadas 65 variáveis (sem repetições), das quais 15 não coincidiram com as citadas pelos estudantes. Ressalta-se que os depoimentos dos entrevistados se deram de maneira ampla a respeito da evasão estudantil em cursos de graduação, não associando, nesse caso, as variáveis a contextos específicos. Diante disso, as variáveis indicadas pelos profissionais foram associadas aos temas a partir do processo de interpretação.

Ao todo foram identificadas 113 variáveis, as quais serão apresentadas na sequência, agrupadas de acordo com os temas e suas relações às diferentes etapas do percurso do aluno, conforme apresentado no início deste tópico.

O processo de análise incorreu na associação de uma mesma variável a categorias, temas e perspectivas diferentes, demonstrando que diferentes razões para evadir podem se manifestar de maneiras semelhantes na prática. Esse fato faz com que a oscilação de uma variável possa indicar uma propensão à evasão estudantil motivada por razões diferentes, razões essas possivelmente pertencentes a distintas etapas do Fluxo da Evasão Estudantil. Conseqüentemente, ainda que uma variável seja mensurada no Decurso, por exemplo, sua

oscilação pode indicar uma propensão à evasão motivada por uma razão pertencente ao Contexto do Aluno, ao Progresso ou ao Ingresso. Isso vale para todas as variáveis de acordo com as etapas do Fluxo às quais estão associadas, conforme será apresentado na sequência.

4.4.1 Variáveis Associadas à Evasão – Contexto do Estudante

As variáveis relacionadas ao **Contexto do Estudante** são aquelas associadas aos temas família e sociedade, violência doméstica, situações fortuitas, vida laboral, situação financeira do estudante; preferências e necessidades educativas especiais, os quais os estudantes relataram como principais motivadores da evasão:

- a) Obrigações familiares e sociais;
- b) Falta de apoio familiar;
- c) Pressão familiar sobre a escolha do curso superior;
- d) Pressão familiar/social para ingressar no Ensino Superior;
- e) Pressão familiar para permanecer no curso;
- f) Violência doméstica;
- g) Demandas familiares;
- h) Saúde do aluno;
- i) Mudança de residência;
- j) Gravidez;
- k) Impossibilidade ou dificuldade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo;
- l) Dificuldades financeiras;
- m) Dificuldade para arcar com os custos para a realização do curso;
- n) Perda de auxílio/bolsa estudantil;
- o) Desemprego;
- p) Simultaneidade de dois cursos superiores e opção pelo outro;
- q) Aceitação provisória da segunda opção;
- r) Opção por realizar o curso superior na cidade de residência;
- s) Opção por realizar o curso superior em IES pública;
- t) Necessidades educativas especiais.

A partir da análise dos questionários respondidos pelos estudantes, foram identificadas 49 variáveis como importantes para serem acompanhadas no processo de gestão da evasão de cursos brasileiros de graduação em relação ao contexto do aluno, cujas frequências absolutas por tema são apresentadas na Tabela 16, ordenadas pela frequência total, da maior para a menor.

Tabela 16 – Frequência absoluta de variáveis por tema do Contexto do Estudante

Variável	Temas						Total	
	Família e sociedade	Necessidades educativas especiais	Preferências	Situação financeira do estudante	Situações fortuitas	Vida laboral		Violência doméstica
Situação laboral				2		83	85	
Carga horária de trabalho						79	79	
Conciliação dos estudos com o trabalho						79	79	
Condição financeira para a realização do curso				72		4	76	
Suporte da IES				70		4	74	
Custo-benefício				68		4	72	
Principal provedor				67		4	71	
Renda familiar per capita				67		4	71	
Responsáveis financeiros pelos estudos				67		4	71	
Frequência	3		4	9	17	21	1	55
Saúde autodeclarada		2			45			47
Desempenho acadêmico	3		2	5	10	12		32
Programas de apoio e acompanhamento	1	1		12	11	4		29
Ações voltadas para a permanência estudantil	1	1		13	9	4		28
Reprovações	3	1	3	2	8	11		28
Reprovações por frequência	3	1	3	2	8	11		28
Reprovações por nota	3	1	3	2	8	11		28
Participação em outros processos seletivos			27					27
Trancamentos	4		2	5	5	10		26
Motivação acadêmica			21	1				22

Variável	Temas						Total
	Família e sociedade	Necessidades educativas especiais	Preferências	Situação financeira do estudante	Situações fortuitas	Vida laboral	
Cursando 1ª Opção			21				21
Decisão pelo curso	20						20
Cursos simultâneos			18				18
Filhos	13				2		15
Dedicação ao curso	14						14
Satisfação com o curso			7	1	1	3	12
Adimplência				11			11
Carga horária vigente	2		2	1	1	1	7
Incentivo familiar	7						7
Questões particulares					7		7
Saúde dos familiares					7		7
Bolsas				5		1	6
Bolsas atrasadas				5		1	6
Familiares desempregados				2		4	6
Perfil socioeconômico do aluno *			1	5			6
Gravidez					5		5
Segurança					3	2	5
Distância da residência até a IES				4			4
Procedência			1	3			4
Decisão por cursar o Ensino Superior	3						3
Disciplinas em atraso					2	1	3

Variável	Temas						Total	
	Família e sociedade	Necessidades educativas especiais	Preferências	Situação financeira do estudante	Situações fortuitas	Vida laboral		Violência doméstica
Atividades extracurriculares	1					1	2	
Frequência nas avaliações					1	1	2	
Índice de evasão do curso			1			1	2	
Satisfação com a coordenação					1	1	2	
Satisfação com os docentes			1		1		2	
Necessidades educativas especiais		1					1	
Nota ENEM			1				1	
Transporte				1			1	
Total	81	8	118	502	152	364	3	1228

Fonte: Elaborada pela autora desta tese

Quando observada a frequência absoluta das variáveis relacionadas ao Contexto do Estudante, observa-se que esse aspecto soma 1.228 variáveis das 2.237 totais, representando, aproximadamente, 55%.

Entre os temas, o que apresentou maior frequência foi a situação financeira do estudante. Entretanto, esse não foi o tema com o maior número de variáveis, já que a situação financeira do estudante possui 26 variáveis associadas, enquanto o tema vida laboral possui 27.

Do ponto de vista das variáveis, observa-se que aquelas com maiores frequências são, respectivamente, a Situação laboral; a Carga horária de trabalho; a Conciliação dos estudos com o trabalho; a Condição financeira para a realização do curso; Suporte da IES; o Custo-benefício; o Principal provedor; a Renda familiar per capita; e os Responsáveis financeiros pelos estudos. Cumpre destacar que todas elas estão associadas aos temas com maiores frequências, Situação financeira do estudante e Vida laboral, conforme comentado no parágrafo anterior. Entretanto, essas variáveis não são as que possuem o maior quantitativo de temas associados.

As variáveis Frequência; Reprovações; Reprovações por frequência e Reprovações por nota aparecem associadas a 6 dos sete temas relacionados ao Contexto do Estudante, enquanto

as variáveis Desempenho acadêmico; Programas de apoio e acompanhamento; Ações voltadas para a permanência estudantil; Trancamentos e Carga horária vigente estão associadas a cinco temas cada uma, apontando para o efeito que as mais diversas causas da evasão estudantil anteriormente comentadas podem gerar nas solicitações de apoio, comportamentos e resultados do estudante no curso.

Variáveis com maiores frequências têm particular importância de acompanhamento pelo fato de estarem associadas a um maior quantitativo de estudantes, ao passo que variáveis associadas a mais temas têm a importância de acompanhamento destacada por estarem associadas a um maior número de situações que levam o estudante a evadir.

Além das 49 variáveis relacionadas ao Contexto do Estudante, advindas dos questionários respondidos, a partir das entrevistas realizadas com profissionais do Ensino Superior, identificou-se mais nove variáveis associadas aos temas pertencentes ao Contexto do estudante: Atuação profissional na área do curso; Disciplinas no período vigente; Modalidade de inscrição no processo seletivo; Moradia; Necessidades básicas; Programas Sociais; Proveniência; Reprovações recorrentes; e Turno, nenhuma delas presentes no referencial teórico consultado.

Diante disso, considerando os dados analisados dos questionários e das entrevistas, ao todo, foram identificadas 58 variáveis associadas ao Contexto do Estudante, cujas definições são apresentadas, em ordem alfabética, no Quadro 14.

Quadro 14 – Variáveis relacionadas à evasão estudantil – Contexto do Estudante

Variável	Definição	Presente no Alfa-GUIA	Presente nos Questionários	Presente nas Entrevistas
Ações voltadas para a permanência estudantil	Percepção do estudante sobre a suficiência (ou não) das iniciativas da IES voltadas para a permanência estudantil	Não	Sim	Não
Adimplência	Mensalidades e taxas acadêmicas pagas em dia	Não	Sim	Sim
Atividades extracurriculares	Estudante participa de atividades extracurriculares	Não	Sim	Sim
Bolsas	Situação do estudante em relação ao recebimento de bolsas da IES ou de órgão externo	Não	Sim	Sim
Bolsas atrasadas	Atraso no pagamento das bolsas ativas do estudante	Não	Sim	Sim
Carga horária de trabalho	Carga horária de semanal que o estudante dedica às atividades laborais	Não	Sim	Não

Variável	Definição	Presente no Alfa-GUIA	Presente nos Questionários	Presente nas Entrevistas
Carga horária vigente	Soma das cargas horárias das disciplinas nas quais o estudante está matriculado no período vigente	Sim	Sim	Sim
Conciliação dos estudos com o trabalho	Percepção do estudante a respeito da viabilidade de conciliar a vida acadêmica e a vida laboral	Não	Sim	Não
Condição financeira para a realização do curso	Avaliação pessoal relacionada a ter uma renda mensal que permite a manutenção e a permanência no curso	Sim	Sim	Sim
Cursando 1ª Opção	Estudante está matriculado na sua primeira opção de curso de graduação	Não	Sim	Não
Cursos simultâneos	Estudante realiza outros cursos de nível superior de maneira simultânea em relação ao curso no qual está matriculado	Não	Sim	Não
Custo-benefício	Percepção do estudante a respeito do custo-benefício para a realização do curso de acordo com o valor cobrado pela mensalidade	Não	Sim	Sim
Decisão pelo curso	Estudante foi o principal decisor na escolha do curso	Não	Sim	Não
Decisão por cursar o Ensino Superior	Estudante foi o principal decisor na opção de cursar o Ensino Superior	Não	Sim	Não
Dedicação ao curso	Percepção do estudante se possui disponibilidade de tempo para realizar o curso	Não	Sim	Não
Desempenho acadêmico	Média ponderada (em relação à carga horária) das disciplinas cursadas pelo estudante.	Não	Sim	Sim
Disciplinas em atraso	Estudante está em atraso com disciplinas obrigatórias	Não	Sim	Sim
Distância da residência até a IES	Distância em quilômetros da residência do estudante até a IES ou polo de apoio presencial (EaD)	Não	Sim	Sim
Familiares desempregados	Quantidade de familiares economicamente ativos que residem com o estudante ou dos quais o estudante é dependente financeiro e que estão desempregados	Não	Sim	Não
Filhos	Quantidade de filhos que o estudante possui	Não	Sim	Sim
Frequência	Percentual de presença do estudante nas disciplinas	Não	Sim	Sim
Frequência nas avaliações	Percentual de presença do estudante em atividades avaliativas	Não	Sim	Sim
Gravidez	Estudante está em período de gestação	Não	Sim	Sim
Incentivo familiar	Percepção do estudante sobre a existência (ou não) de incentivo familiar para a realização do curso	Não	Sim	Sim
Índice de evasão do curso	Índice de evasão do curso no qual o estudante está matriculado.	Não	Sim	Não
Motivação acadêmica	Estudante se sente motivado para permanecer e concluir o curso	Sim	Sim	Sim

Variável	Definição	Presente no Alfa-GUIA	Presente nos Questionários	Presente nas Entrevistas
Necessidades educativas especiais	Estudante pertence a grupos com necessidades educativas especiais	Sim	Sim	Sim
Nota ENEM	Pontuação obtida pelo estudante no ENEM	Sim	Sim	Sim
Participação em outros processos seletivos	Estudante participou recentemente de processo seletivo para outro curso e/ou outra IES	Não	Sim	Não
Perfil socioeconômico do aluno *	Não se aplica	Não	Sim	Não
Principal provedor	Principal provedor na residência do estudante	Não	Sim	Não
Procedência	Contexto geográfico do qual o aluno procede para a realização do curso	Sim	Sim	Sim
Programas de apoio e acompanhamento	Existência na IES de programas de acompanhamento estudantil	Sim	Sim	Sim
Questões particulares	Percepção do estudante sobre a existência (ou não) de situações particulares que dificultam a realização do curso	Não	Sim	Sim
Renda familiar <i>per capita</i>	Soma de todas as rendas dos integrantes da família que residem com o estudante, incluindo o próprio estudante, dividida pelo número total de integrantes da família que residem com o estudante, incluindo o próprio estudante	Não	Sim	Sim
Reprovações	Número de disciplinas nas quais o aluno foi reprovado	Sim	Sim	Sim
Reprovações por frequência	Número de disciplinas nas quais o aluno foi reprovado por frequência	Não	Sim	Sim
Reprovações por nota	Número de disciplinas nas quais o aluno foi reprovado por nota	Não	Sim	Sim
Responsáveis financeiros pelos estudos	Dependência que se estabelece entre o estudante e outro agente, cuja relação, se rompida, compromete a continuidade do curso	Sim	Sim	Não
Satisfação com a coordenação	Satisfação do estudante com a atuação da coordenação do curso	Não	Sim	Não
Satisfação com o curso	Satisfação acadêmica do estudante com o curso	Sim	Sim	Sim
Satisfação com os docentes	Satisfação do estudante com a atuação dos docentes	Não	Sim	Sim
Saúde autodeclarada	Possui condições físicas ou mentais que afetam negativamente o desempenho acadêmico	Sim	Sim	Sim
Saúde dos familiares	Estudante reside com familiares com saúde debilitada	Não	Sim	Não
Segurança	Os aspectos relacionados à segurança no contexto educativo implicam riscos à sua	Sim	Sim	Não

Variável	Definição	Presente no Alfa-GUIA	Presente nos Questionários	Presente nas Entrevistas
	segurança pessoal			
Situação laboral	Situação laboral do estudante	Não	Sim	Sim
Suporte da IES	Tipos de apoios oferecidos pela IES dos quais o estudante usufrui	Sim	Sim	Sim
Trancamentos	Quantidade de períodos letivos nos quais o estudante trancou o curso.	Sim	Sim	Não
Transporte	Estudante dispõe de transporte para deslocamento até a IES	Não	Sim	Sim
Atuação profissional na área do curso	Estudante tem experiência profissional (emprego ou estágio) na área do curso	Não	Não	Sim
Disciplinas no período vigente	Quantidade de disciplinas que o estudante está cursando no período vigente	Não	Não	Sim
Modalidade de inscrição no processo seletivo	Estudante ingressante por meio de ações afirmativas	Não	Não	Sim
Moradia	Tipo de moradia do estudante	Não	Não	Sim
Necessidades básicas	Percepção do estudante quanto ao atendimento de suas necessidades básicas de alimentação e higiene atendidas	Não	Não	Sim
Programas sociais	Estudante é beneficiário de programas sociais	Não	Não	Sim
Proveniência	Contexto econômico da região geográfica da qual o aluno é proveniente para a realização do curso	Não	Não	Sim
Reprovações recorrentes	Quantidade de disciplinas nas quais o estudante possui mais de uma reprovação	Não	Não	Sim
Turno	Período do dia no qual o estudante realiza o curso	Não	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

A partir dos dados do Quadro 14, observa-se que 18 variáveis foram identificadas apenas nos questionários, não sendo mencionadas nas entrevistas. Entre essas 18 variáveis, seis delas se referem a variáveis com grau de importância destacado, seja pela frequência de estudantes, seja pelo número de situações que levam à evasão associado a elas. A saber: Carga horária de trabalho; Conciliação dos estudos com o trabalho; Principal provedor; Responsáveis financeiros pelos estudos; Ações voltadas para a permanência estudantil; e Trancamentos.

Das variáveis associadas ao Contexto do Estudante, 14 foram propostas nos resultados do Projeto Alfa-GUIA, enquanto 44 não foram contempladas no referencial em comento.

4.4.2 Variáveis Associadas à Evasão – Progresso

O **Progresso** contempla os temas “passado acadêmico do estudante”; “discernimento para a escolha do curso”; e “critérios para ingresso”, a respeito dos quais os estudantes relataram como principais motivadores da evasão:

- a) Lacunas na formação básica;
- b) Formação anterior em nível de graduação;
- c) Histórico de evasão no Ensino Superior;
- d) Intervalo entre a formação básica e o ingresso no Ensino Superior;
- e) Desinformação do estudante no momento da escolha do curso;
- f) Imaturidade – entrou muito jovem na universidade; e
- g) Baixo nível de exigência na entrada.

Com base nos questionários respondidos pelos estudantes evadidos, foram identificadas 17 variáveis relacionadas à etapa Progresso, cujas frequências absolutas por tema são apresentadas na Tabela 17, ordenadas pela frequência total, da maior para menor.

Tabela 17 – Frequência absoluta de variáveis por tema da etapa Progresso

Variável	Temas			Total
	Passado acadêmico do estudante	Discernimento para a escolha do curso	Critérios para ingresso	
Titulação prévia	29			29
Nota ENEM	9		12	21
Tipo de escola no Ensino Médio	9		12	21
Satisfação com o curso	1		10	11
Histórico de evasão	7			7
Conhecimento prévio sobre o curso		5		5
Desempenho acadêmico	5			5
Frequência	4	1		5
Idade ao ingressar no curso		4		4
Carga horária vigente	1	2		3
Orientação vocacional		3		3
Disciplinas em atraso	1			1
Disciplinas negadas	1			1
Reprovações	1			1
Reprovações por frequência	1			1

Variável	Temas			Total
	Passado acadêmico do estudante	Discernimento para a escolha do curso	Critérios para ingresso	
Reprovações por nota	1			1
Tempo de formação no Ensino Médio	1			1
Total	71	15	34	120

Fonte: Elaborada pela autora desta tese

A partir da frequência absoluta das variáveis relacionadas ao Progresso, observa-se que essa etapa soma 120 variáveis das 2.237 totais, representando, pouco mais de 5%.

Entre os temas, o que apresentou maior frequência foi o passado acadêmico do estudante, mesmo tema com maior número de variáveis associadas (14 entre as 17).

A partir da frequência total das variáveis, observa-se que aquelas com maiores frequências são, respectivamente, a Titulação prévia; a Nota Enem e o Tipo de escola no Ensino Médio.

As variáveis Nota Enem; Tipo de escola no Ensino Médio; Satisfação com o curso; Frequência; e Carga horária vigente estão associadas a dois dos três temas relacionados ao Progresso.

Conforme mencionado anteriormente, as variáveis com as maiores frequências têm particular importância por estarem associadas a mais estudantes, enquanto as variáveis associadas a mais temas estão associadas, também, a um maior número de situações que levam o estudante a evadir.

Além das 17 variáveis relacionadas ao Contexto do Estudante, advindas dos questionários respondidos, a partir das entrevistas realizadas com profissionais do Ensino Superior, identificou-se mais cinco variáveis associadas aos temas pertencentes ao Progresso: Disciplinas no período vigente; Idade; Nota ENAD; Nota IDEB; e Reprovações recorrentes.

Diante do exposto, dos questionários e das entrevistas, ao todo foram identificadas 22 variáveis associadas à etapa Progresso, cujas definições são apresentadas, em ordem alfabética, no Quadro 15.

Quadro 15 – Variáveis relacionadas à evasão estudantil – Progresso

Variável	Definição	Presente no Alfa-GUIA	Presente nos Questionários	Presente nas Entrevistas
Carga horária vigente	Soma das cargas horárias das disciplinas nas quais o estudante está matriculado no período vigente	Sim	Sim	Sim
Conhecimento prévio sobre o curso	Estudante conhecia as principais informações sobre o curso antes de realizar a matrícula	Não	Sim	Não
Desempenho acadêmico	Média ponderada (em relação à carga horária) das disciplinas cursadas pelo estudante	Não	Sim	Sim
Disciplinas em atraso	Estudante está em atraso com disciplinas obrigatórias	Não	Sim	Sim
Disciplinas negadas	Quantidade de disciplinas nas quais o aluno teve sua solicitação de matrícula negada, sendo uma mesma disciplina somada tantas vezes quanto o número de negativas recebidas aluno	Não	Sim	Não
Disciplinas no período vigente	Quantidade de disciplinas que o estudante está cursando no período vigente	Não	Não	Sim
Frequência	Percentual de presença do estudante nas disciplinas	Não	Sim	Sim
Histórico de evasão	Estudante já evadiu de curso de graduação anteriormente	Sim	Sim	Não
Idade	Idade do estudante em anos completos	Não	Não	Sim
Idade ao ingressar no curso	Idade em anos completos ao ingressar no curso	Sim	Sim	Não
Nota ENADE	Pontuação obtida pelo estudante ingressante no ENADE	Não	Não	Sim
Nota ENEM	Pontuação obtida pelo estudante no Enem	Sim	Sim	Sim
Nota IDEB	Pontuação obtida pela escola do estudante no IDEB	Não	Não	Sim
Orientação vocacional	Estudante recebeu orientação vocacional para a escolha do curso	Sim	Sim	Não

Variável	Definição	Presente no Alfa-GUIA	Presente nos Questionários	Presente nas Entrevistas
Reprovações	Número de disciplinas nas quais o aluno foi reprovado	Sim	Sim	Sim
Reprovações por frequência	Número de disciplinas nas quais o aluno foi reprovado por frequência	Não	Sim	Sim
Reprovações por nota	Número de disciplinas nas quais o aluno foi reprovado por nota	Não	Sim	Sim
Reprovações reincidentes	Quantidade de disciplinas nas quais o estudante possui mais de uma reprovação	Não	Não	Sim
Satisfação com o curso	Satisfação acadêmica do estudante com o curso	Sim	Sim	Sim
Tempo de formação no Ensino Médio	Período transcorrido (em anos) entre a finalização do Ensino Médio e o início do curso de graduação	Sim	Sim	Sim
Tipo de escola no Ensino Médio	Tipo de escola na qual o aluno realizou a maior parte do Ensino Médio	Sim	Sim	Sim
Titulação prévia	Estudante já possui formação anterior concluída em nível de graduação	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

A partir dos dados do Quadro 15, observa-se que seis variáveis foram identificadas apenas nos questionários, não sendo referenciadas nas entrevistas. Dessas seis variáveis, uma delas (Titulação prévia) se refere a uma variável com grau de importância maior em relação às demais, visto que apresentou maior frequência quando analisados os dados dos questionários respondidos pelos estudantes evadidos.

Das variáveis associadas ao Progresso, 10 delas foram propostas nos resultados do Projeto Alfa-GUIA, enquanto 12 não foram contempladas no referencial em comento.

4.4.3 Variáveis Associadas à Evasão – Ingresso

O **Ingresso** agrega os temas aspectos ideológicos; ajustamento; e adaptação à vida universitária, que estão associados como principais motivadores da evasão:

- a) Divergência ideológica;

- b) Distância da família e amigos;
- c) Falta de identificação com a modalidade EaD;
- d) Dificuldade de adaptação à cidade da IES;
- e) Falta de identificação com aulas remotas; e
- f) Dificuldade de adaptação à vida universitária.

A partir dos questionários respondidos pelos estudantes evadidos, 15 variáveis relacionadas à etapa Ingresso foram identificadas, cujas frequências absolutas por tema são apresentadas na Tabela 18, ordenadas pela frequência total, da maior para menor.

Tabela 18 – Frequência absoluta de variáveis por tema da etapa Ingresso

Variável	Temas			Total
	Aspectos ideológicos	Ajustamento	Adaptação à vida universitária	
Procedência		14		14
Frequência	1	7	1	9
Satisfação com o curso	2	5		7
Conhecimento prévio sobre o curso		5		5
Experiência com EaD		5		5
Reprovações		4		4
Reprovações por frequência		4		4
Reprovações por nota		4		4
Adaptação à IES			3	3
Desempenho acadêmico	1	1	1	3
Carga horária vigente		1		1
Frequência nas avaliações	1			1
Índice de evasão do curso	1			1
Satisfação com a coordenação	1			1
Saúde autodeclarada		1		1
Total	7	51	5	63

Fonte: Elaborada pela autora desta tese

A partir da frequência absoluta das variáveis relacionadas ao Ingresso, observa-se que essa etapa soma 63 variáveis, 2,8% das 2.237 totais.

Entre os temas, o que apresentou maior frequência foi o ajustamento, mesmo tema com maior número de variáveis associadas (11 entre as 15).

A partir da frequência total das variáveis, observa-se que aquelas com maiores frequências são, respectivamente, a Procedência; a Frequência; e a Satisfação com o curso.

As variáveis Frequência e Desempenho acadêmico estão associadas a todos os três temas relacionados ao Ingresso.

Assim como nos casos anteriores, as variáveis com as maiores frequências têm particular importância por estarem associadas a mais estudantes. Já as variáveis associadas a mais temas possuem relação com um maior número de situações que levam o estudante a evadir.

Além das 15 variáveis relacionadas ao Contexto do Estudante, advindas dos questionários respondidos, a partir das entrevistas realizadas com profissionais do Ensino Superior, identificou-se mais duas variáveis associadas aos temas pertencentes ao Progresso: Disciplinas no período vigente e Reprovações recorrentes.

Diante do exposto, dos questionários e das entrevistas, ao todo foram identificadas 17 variáveis associadas à etapa Ingresso, cujas definições são apresentadas, em ordem alfabética, no Quadro 16.

Quadro 16 – Variáveis relacionadas à evasão estudantil – Ingresso

Variável	Definição	Presente no Alfa-GUIA	Presente nos Questionários	Presente nas Entrevistas
Adaptação na IES	Percepção do estudante em relação à sua adaptação na IES	Sim	Sim	Sim
Carga horária vigente	Soma das cargas horárias das disciplinas nas quais o estudante está matriculado no período vigente	Sim	Sim	Sim
Conhecimento prévio sobre o curso	Estudante conhecia as principais informações sobre o curso antes de realizar a matrícula	Não	Sim	Sim
Desempenho acadêmico	Média ponderada (em relação à carga horária) das disciplinas cursadas pelo estudante	Não	Sim	Sim
Disciplinas no período vigente	Quantidade de disciplinas que o estudante está cursando no período vigente	Não	Não	Sim
Experiência com EAD	Estudante possui experiência em cursos a distância	Não	Sim	Sim
Frequência	Percentual de presença do estudante nas disciplinas	Não	Sim	Sim
Frequência nas avaliações	Percentual de presença do estudante em atividades avaliativas	Não	Sim	Sim

Variável	Definição	Presente no Alfa-GUIA	Presente nos Questionários	Presente nas Entrevistas
Índice de evasão do curso	Índice de evasão do curso no qual o estudante está matriculado	Não	Sim	Sim
Procedência	Contexto geográfico do qual o aluno procede para a realização do curso	Sim	Sim	Sim
Reprovações	Número de disciplinas nas quais o aluno foi reprovado	Sim	Sim	Sim
Reprovações por frequência	Número de disciplinas nas quais o aluno foi reprovado por frequência	Não	Sim	Sim
Reprovações por nota	Número de disciplinas nas quais o aluno foi reprovado por nota	Não	Sim	Sim
Reprovações recorrentes	Quantidade de disciplinas nas quais o estudante possui mais de uma reprovação	Não	Não	Sim
Satisfação com a coordenação	Satisfação do estudante com a atuação da coordenação do curso	Não	Sim	Sim
Satisfação com o curso	Satisfação acadêmica do estudante com o curso	Sim	Sim	Sim
Saúde autodeclarada	Possui condições físicas ou mentais que afetam negativamente o desempenho acadêmico	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

A partir dos dados do Quadro 16, observa-se que todas as variáveis relacionadas ao Ingresso foram mencionadas nas entrevistas com os profissionais que atuam no Ensino Superior, ao passo que, em relação aos resultados do Projeto Alfa-GUIA, seis variáveis relacionadas ao Ingresso estão presentes no referencial teórico, e 11 delas não foram contempladas.

4.4.4 Variáveis Associadas à Evasão – Decurso

O **Decurso** é a etapa com o maior número de temas relacionadas, sendo integrado pelas temáticas Motivação; Comunicação e expressão; Reconhecimento social; Recursos de mobilidade; Recursos materiais e tecnológicos; Empregabilidade e oportunidades profissionais para a carreira escolhida; Longa espera para retorno financeiro com a formação; Relações

sociais; Aprendizagem; Violência e assédio; Atividades extracurriculares; Nível de dificuldade do curso; Didática; Gestão acadêmica e administrativa; Qualidade; Currículo; Insatisfação; Gestão da evasão e permanência; Avaliação da aprendizagem; Comunicação institucional; Greves e paralisações; e Pressão institucional externa.

A esses temas, estão associadas as seguintes motivações para evadir:

- 1) Expectativas não atendidas em relação à qualidade da IES e/ou do curso;
- 2) Falta de identificação com a carreira;
- 3) Falta de interesse, motivação e/ou compromisso do indivíduo para realizar um curso de graduação;
- 4) Dificuldade de expressão oral e escrita;
- 5) Escolha do curso visando ascensão na hierarquia social;
- 6) Desvalorização e desprestígio social da carreira;
- 7) Dificuldade no transporte para alunos que moram longe da universidade;
- 8) Infraestrutura insuficiente do aluno;
- 9) Falta de perspectivas da carreira;
- 10) Aulas em diferentes *campi*;
- 11) Longa espera para retorno financeiro com a formação;
- 12) Dificuldade na relação interpessoal com o professor;
- 13) Pouco tempo para assimilar as “matérias”;
- 14) Dificuldades acadêmicas;
- 15) Poucas interações sociais e intelectuais no curso e/ou IES;
- 16) *Bullying*;
- 17) Abuso sexual;
- 18) Assédio moral;
- 19) Agressão física;
- 20) Preconceito;
- 21) Discriminação;
- 22) Impossibilidade de realizar mobilidade acadêmica;
- 23) Impossibilidade de participar de projetos de pesquisa e/ou extensão;
- 24) Poucas oportunidades de estágio;
- 25) Ambiente hostil;
- 26) Curso de dificuldade elevada;
- 27) Pouca motivação por parte dos professores;
- 28) Metodologias de ensino inadequadas;

- 29) Coordenação pouco ativa na mediação aluno-aluno e aluno-professor;
- 30) Alta rotatividade dos tutores na EaD;
- 31) Falta de assessoramento e orientação aos alunos;
- 32) Qualidade;
- 33) Infraestrutura deficitária da IES;
- 34) Currículos desatualizados, fragmentados, longos e/ou rígidos;
- 35) Insatisfação com a IES e/ou curso;
- 36) Regras acadêmicas;
- 37) Falta de políticas voltas para a permanência;
- 38) Fraco relacionamento com a tutoria a distância e nos polos de apoio presencial;
- 39) Inadequação entre os conteúdos de diferentes disciplinas;
- 40) Falta de associação entre a teoria e a prática nas disciplinas;
- 41) Professores pouco capacitados;
- 42) Nível de dificuldade do curso;
- 43) Professores com pouca experiência no mercado;
- 44) Critérios de avaliação impróprios;
- 45) Demora para iniciar o curso;
- 46) Forma inadequada que os professores falam do curso;
- 47) Tamanho da turma;
- 48) Rigidez/pressão excessiva dos professores;
- 49) Curso não reconhecido pelos órgãos competentes;
- 50) Grade de horários inflexível;
- 51) Falta de professores;
- 52) Descontentamento com o atendimento prestado pela secretaria acadêmica e setores administrativos;
- 53) Greve prolongada de professores;
- 54) Rigidez e pressão institucional externa;
- 55) Falta de aulas práticas;
- 56) Acesso à informação;
- 57) Tempo de resposta ao aluno; e
- 58) Demora para iniciar o curso.

A partir dos questionários respondidos pelos estudantes evadidos, 66 variáveis relacionadas ao Decurso foram identificadas, cujas frequências absolutas por tema são apresentadas na Tabela 19, ordenadas pela frequência total, da maior para menor.

Tabela 19 – Frequência absoluta de variáveis por tema da etapa Decurso

Variável	Temas																		Total			
	Aprendizagem	Atividades extracurriculares	Avaliação da aprendizagem	Comunicação e expressão	Comunicação institucional	Currículo	Didática	Empregabilidade e oportunidades profissionais para a carreira escolhida	Gestão acadêmica e administrativa	Gestão da evasão e permanência	Greves e paralisações	Insatisfação	Motivação	Nível de dificuldade do curso	Pressão institucional externa	Qualidade	Reconhecimento social	Recursos de mobilidade		Recursos materiais e tecnológicos	Relações sociais	Violência e assédio
Motivação acadêmica								1				114	1									116
Frequência	5	2		1		1	13	1	4		1	2	31			2	4	3		9	2	81
Desempenho acadêmico	19	1	2			1	9		1			1	18	6	1		4	3	1	3	2	72
Satisfação com o curso					3	2	1		15			6	8		1	13				3		52
Convicções sobre a carreira								10					10				23					43
Reprovações	3	1	2		1	2	4		3			1	10	6			1			5	2	41
Reprovações por frequência	3	1	2		1	2	4		3			1	10	6			1			5	2	41
Reprovações por nota	3	1	2		1	2	4		3			1	10	6			1			5	2	41
Satisfação com os docentes					2		30									1				1		34
Metodologias de ensino e aprendizagem							27															27
Relações interpessoais																				27		27
Carga horária vigente						1	3		9				1	9			1				1	25
Distância da residência até a IES																		15				15
Programas de apoio e acompanhamento		1					2		1	8										1	2	15
Segurança																					14	14
Ações voltadas para a permanência estudantil		1					1		1	8										1	1	13

Variável	Temas																		Total			
	Aprendizagem	Atividades extracurriculares	Avaliação da aprendizagem	Comunicação e expressão	Comunicação institucional	Currículo	Didática	Empregabilidade e oportunidades profissionais para a carreira escolhida	Gestão acadêmica e administrativa	Gestão da evasão e permanência	Greves e paralisações	Insatisfação	Motivação	Nível de dificuldade do curso	Pressão institucional externa	Qualidade	Reconhecimento social	Recursos de mobilidade		Recursos materiais e tecnológicos	Relações sociais	Violência e assédio
Normativa institucional								12														12
Curso													10									10
Índice de evasão do curso						2	3	1							3	1						10
Satisfação com o currículo do curso						10																10
Trancamentos								1	1			4	2			1	1					10
Satisfação com a coordenação									7			1								1		9
Greves										7												7
Carga horária em disciplinas não curriculares							1					1	3			1						6
Relação teoria-prática							6															6
Área do conhecimento													5									5
Disciplinas em atraso	1						2		1			1										5
Duração do curso													5									5
Infraestrutura															5							5
Atividades extracurriculares		2										2										4
Disciplinas canceladas						1	1						1			1						4
Integralização curricular						1	1							1						1		4

Variável	Temas																			Total		
	Aprendizagem	Atividades extracurriculares	Avaliação da aprendizagem	Comunicação e expressão	Comunicação institucional	Currículo	Didática	Empregabilidade e oportunidades profissionais para a carreira escolhida	Gestão acadêmica e administrativa	Gestão da evasão e permanência	Greves e paralisações	Insatisfação	Motivação	Nível de dificuldade do curso	Pressão institucional externa	Qualidade	Reconhecimento social	Recursos de mobilidade	Recursos materiais e tecnológicos		Relações sociais	Violência e assédio
Tempo de espera								1													1	
Tradições e costumes																				1	1	
Total	35	10	10	3	8	26	116	15	67	16	8	13	229	63	4	27	41	27	2	64	42	826

Fonte: Elaborada pela autora desta tese

A partir da frequência absoluta das variáveis relacionadas ao Ingresso, observa-se que essa etapa soma 826 variáveis, 36,9% das 2.237 totais.

Entre os temas, o que apresentou maior frequência foi a motivação. Já os temas com o maior número de variáveis associadas foram: Didática; Gestão acadêmica e administrativa; Motivação; e Violência e assédio.

Com base na frequência total das variáveis, observa-se que aquelas com maiores frequências são, respectivamente, Motivação acadêmica; Frequência; Desempenho acadêmico; e Satisfação com o curso.

As variáveis Frequência e Desempenho acadêmico estão associadas a 15 temas cada uma, enquanto as variáveis Reprovações; Reprovações por frequência e Reprovações por nota estão relacionadas a 13 temas.

Da mesma forma que explicado anteriormente, as variáveis com as maiores frequências têm particular importância por estarem associadas a mais estudantes. Já as variáveis associadas a mais temas possuem relação com um maior número de situações que levam o estudante a evadir.

Nesse sentido, para a etapa Decurso das variáveis Frequência e Desempenho acadêmico têm suas importâncias potencializadas, já que ambas figuram tanto entre aquelas com maiores frequências quanto entre aquelas relacionadas a um maior número de temas.

Além das 66 variáveis relacionadas ao Decurso, obtidas a partir da análise dos questionários respondidos por alunos evadidos, com base nas entrevistas realizadas com profissionais do Ensino Superior, identificou-se mais cinco variáveis associadas aos temas pertencentes ao Decurso: Auxílios negados; Disciplinas no período vigente; Envolvimento com o curso; Reprovações recorrentes; e Solicitação do histórico escolar.

Diante do exposto, os questionários e as entrevistas, ao todo foram identificadas 71 variáveis associadas à etapa Decurso, cujas definições são apresentadas, em ordem alfabética, no Quadro 17.

Quadro 17 – Variáveis relacionadas à evasão estudantil – Decurso

Variável	Definição	Presente no Alfa-GUIA	Presente nos Questionários	Presente nas Entrevistas
Ações voltadas para a permanência estudantil	Percepção do estudante sobre a suficiência (ou não) das iniciativas da IES voltadas para a permanência estudantil	Não	Sim	Não
Aprovações	Número de disciplinas nas quais o aluno foi aprovado	Sim	Sim	Sim

Variável	Definição	Presente no Alfa-GUIA	Presente nos Questionários	Presente nas Entrevistas
Área do conhecimento	Área do conhecimento à qual o curso pertence	Sim	Sim	Não
Atividades extracurriculares	Estudante participa de atividades extracurriculares	Não	Sim	Sim
Aulas em diferentes campi	Condição do aluno em relação à realização de aulas em diferentes campi	Não	Sim	Não
Auxílios negados	Quantidade de auxílios negados ao estudante	Não	Não	Sim
Carga horária em disciplinas não curriculares	Soma das cargas horárias das disciplinas não curriculares nas quais o estudante tem ou já teve matrícula	Não	Sim	Não
Carga horária vigente	Soma das cargas horárias das disciplinas nas quais o estudante está matriculado no período vigente	Sim	Sim	Sim
Com quem reside	Pessoas que vivem na mesma residência do estudante	Sim	Sim	Sim
Competências acadêmicas	Autopercepção do estudante a respeito da sua capacidade de responder às exigências acadêmicas do curso	Sim	Sim	Sim
Condição financeira para a realização do curso	Avaliação pessoal relacionada a ter uma renda mensal que permite a manutenção e a permanência no curso	Sim	Sim	Sim
Convicções sobre a carreira	Conta com representações sociais que favorecem a conclusão do curso ou da formação	Sim	Sim	Não
Cor/Raça	Cor ou raça autodeclarada pelo estudante	Não	Sim	Sim
Curso	Nome ou código do curso no qual o estudante está matriculado	Sim	Sim	Sim
Desempenho acadêmico	Média ponderada (em relação à carga horária) das disciplinas cursadas pelo estudante.	Não	Sim	Sim
Disciplinas canceladas	Quantidade de disciplinas nas quais o aluno solicitou cancelamento	Não	Sim	Não
Disciplinas em atraso	Estudante está em atraso com disciplinas obrigatórias	Não	Sim	Sim
Disciplinas no período vigente	Quantidade de disciplinas que o estudante está cursando no período vigente	Não	Não	Sim
Distância da residência até a IES	Distância em quilômetros da residência do estudante até a IES ou polo de apoio presencial (EaD)	Não	Sim	Sim
Duração do curso	Quantidade de semestres curriculares previstos no PPC do curso	Sim	Sim	Sim
Envolvimento com o curso	Percepção dos professores quanto ao envolvimento do estudante no curso	Não	Não	Sim
Escolaridade dos pais ou responsáveis	Maior nível de escolaridade completa do pai ou da mãe ou do responsável ou de quem cumpre essa função	Sim	Sim	Não
Estado civil	Situação conjugal do aluno	Sim	Sim	Sim
Frequência	Percentual de presença do estudante nas	Não	Sim	Sim

Variável	Definição	Presente no Alfa-GUIA	Presente nos Questionários	Presente nas Entrevistas
	disciplinas			
Frequência nas avaliações	Percentual de presença do estudante em atividades avaliativas	Não	Sim	Sim
Greves	Existência de greves na IES durante o processo formativo do estudante	Não	Sim	Não
Idade ao ingressar no curso	Idade em anos completos ao ingressar no curso	Sim	Sim	Não
Índice de evasão do curso	Índice de evasão do curso no qual o estudante está matriculado	Não	Sim	Não
Infraestrutura	Satisfação do estudante em relação aos espaços físicos e recursos materiais e tecnológicos à disposição da instituição para a realização das atividades	Sim	Sim	Não
Infraestrutura do estudante	Estudante dispõe da infraestrutura necessária fora da IES para a realização do curso	Não	Sim	Sim
Integralização curricular	Percentual do currículo integralizado pelo estudante	Não	Sim	Sim
Metodologias de ensino e aprendizagem	Satisfação do estudante em relação às metodologias utilizadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem	Sim	Sim	Não
Motivação acadêmica	Estudante se sente motivado para permanecer e concluir o curso	Sim	Sim	Sim
Normativa institucional	Percepção do estudante a respeito da influência positiva das regras acadêmicas na permanência estudantil (critérios de aprovação, limite de trancamentos, prazo para a integralização curricular, etc.)	Sim	Sim	Não
Número de irmãos	Número de irmão que o estudante tem	Sim	Sim	Sim
Ordem de nascimento	Ordem de nascimento do estudante em relação aos irmãos	Sim	Sim	Sim
Orientação vocacional	Estudante recebeu orientação vocacional para a escolha do curso	Sim	Sim	Não
Participação em grupos sociais	Participação em atividades sociais específicas	Sim	Sim	Não
Participação em outros processos seletivos	Estudante participou recentemente de processo seletivo para outro curso e/ou outra IES	Não	Sim	Não
Percepção sobre empregabilidade	Expectativa do estudante a respeito da empregabilidade e das oportunidades profissionais da carreira escolhida	Não	Sim	Não
Perfil socioeconômico do aluno *	Não se aplica	Não	Sim	Não
Procedência	Contexto geográfico do qual o aluno procede para a realização do curso	Sim	Sim	Sim
Programas de apoio e acompanhamento	Existência na IES de programas de acompanhamento estudantil	Sim	Sim	Sim
Reconhecimento	Percepção do estudante quanto ao	Não	Sim	Não

Variável	Definição	Presente no Alfa-GUIA	Presente nos Questionários	Presente nas Entrevistas
social da IES	reconhecimento social da IES			
Relação teoria-prática	Percepção dos estudantes quanto ao equilíbrio entre a teoria e a prática nas disciplinas	Não	Sim	Não
Relações interpessoais	Percepção do estudante a respeito da influência positiva das relações interpessoais com pares, docentes e outros atores no seu processo formativo	Sim	Sim	Sim
Representação estudantil	Existência de participação estudantil nas decisões da IES	Sim	Sim	Não
Reprovações	Número de disciplinas nas quais o aluno foi reprovado	Sim	Sim	Sim
Reprovações por frequência	Número de disciplinas nas quais o aluno foi reprovado por frequência	Não	Sim	Sim
Reprovações por nota	Número de disciplinas nas quais o aluno foi reprovado por nota	Não	Sim	Sim
Reprovações reincidentes	Quantidade de disciplinas nas quais o estudante possui mais de uma reprovação	Não	Não	Sim
Satisfação com a avaliação da aprendizagem	Satisfação do estudante com os métodos de avaliação da aprendizagem	Não	Sim	Não
Satisfação com a coordenação	Satisfação do estudante com a atuação da coordenação do curso	Não	Sim	Não
Satisfação com a secretaria acadêmica	Satisfação do estudante com os serviços prestados pela secretaria acadêmica	Não	Sim	Não
Satisfação com as disciplinas	Satisfação do estudante com as disciplinas ofertadas no curso	Não	Sim	Não
Satisfação com o acolhimento institucional	Satisfação do estudante com o acolhimento que recebe a instituição e do curso	Não	Sim	Não
Satisfação com o currículo do curso	Satisfação do estudante com o currículo do curso	Não	Sim	Não
Satisfação com o curso	Satisfação acadêmica do estudante com o curso	Sim	Sim	Sim
Satisfação com o material didático	Satisfação do estudante com o material didático disponibilizado no curso	Não	Sim	Não
Satisfação com os docentes	Satisfação do estudante com a atuação dos docentes	Não	Sim	Sim
Saúde autodeclarada	Possui condições físicas ou mentais que afetam negativamente o desempenho acadêmico	Sim	Sim	Sim
Segurança	Os aspectos relacionados à segurança no contexto educativo implicam riscos à sua segurança pessoal	Sim	Sim	Não
Semestres cursados	Quantidade de semestres que o estudante já cursou	Não	Sim	Não
Sexo	Pertencimento a um sexo biológico	Sim	Sim	Sim

Variável	Definição	Presente no Alfa-GUIA	Presente nos Questionários	Presente nas Entrevistas
Solicitação do histórico escolar	Número de vezes que o estudante solicitou o histórico escolar	Não	Não	Sim
Tamanho da turma	Percepção do estudante a respeito da quantidade de alunos na turma	Não	Sim	Sim
Tempo de espera	Tempo em meses entre a aprovação do estudante para realizar o curso até o início das aulas	Não	Sim	Não
Tempo para jubilação	Quantidade de períodos letivos até a jubilação da matrícula do estudante	Não	Sim	Não
Tradições e costumes	Estudante possui doutrinas, ritos, costumes sociais, políticos e/ou religiosos transmitidos de geração a geração e que favoreçam ou possibilitam dedicar-se (ou não) aos estudos	Sim	Sim	Não
Trancamentos	Quantidade de períodos letivos nos quais o estudante trancou o curso	Sim	Sim	Não
Transporte	Estudante dispõe de transporte para deslocamento até a IES	Não	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

A partir do Quadro 17, observa-se que praticamente metade das variáveis relacionadas ao Decurso não foram mencionadas nas entrevistas com os profissionais que atuam no Ensino Superior, ao passo que, em relação aos resultados do Projeto Alfa-GUIA, 31 variáveis relacionadas ao Decurso estão presentes no referencial teórico, e 40 delas não foram contempladas.

4.4.5 Variáveis Associadas à Evasão – Uma Visão Geral

Nos tópicos anteriores pôde-se observar que cada etapa do Fluxo da Evasão Estudantil e possui um conjunto distinto de variáveis associadas a ela. Foi possível notar, também, que uma mesma variável pode estar presente em mais de um tema e em mais de uma etapa do Fluxo da Evasão Estudantil.

Resgatando as definições expressas no referencial teórico desta tese, os temas agrupam causas da evasão estudantil, as quais dizem respeito ao que motiva o estudante a sair do curso antes de se formar, ou seja, as razões pelas quais ele toma essa decisão ou é submetido a ela. Já as variáveis relacionadas à evasão estudantil são parâmetros, medidas ou quantidades (do aluno, da instituição, da sociedade, entre outros) associados ao contexto no qual a evasão acontece.

Nesse sentido, ao se conhecer as variáveis associadas a cada etapa anteriormente apresentada, conheceu-se parâmetros, medidas ou quantidades, associados ao contexto da

evasão. Dependendo do valor ou categoria (no caso de variáveis qualitativas) que a variável assume, pode-se interpretá-las com base no contexto da evasão apresentado na primeira parte dos resultados e discussão.

Com base no conjunto de variáveis obtido (ver Quadro 19), observou-se que aquelas com maiores frequências advindas dos questionários dos estudantes foram: Frequência; Motivação acadêmica e Desempenho acadêmico.

Ora, essas são variáveis relacionadas à vida acadêmica do estudante, e, nesse sentido, é razoável supor que a maior concentração de causas da evasão esteja na Perspectiva Acadêmica. Entretanto, ao resgatarmos tais informações do tópico 4.3.6, observamos que, na verdade, os principais motivadores para o aluno evadir pertencem à Perspectiva Individual, enquanto a Perspectiva Acadêmica concentra 15% desses motivos.

A partir da análise dos conteúdos, percebe-se que isso se dá porque as variáveis funcionam como uma espécie de sinal de uma evasão eminente (ou não), e, ao se observar o comportamento das variáveis para determinado estudante, a evasão pode ir se anunciando aos poucos, até se concretizar na realidade. Como a própria evasão se dá no contexto acadêmico do estudante, não é surpresa que as variáveis com maiores frequências sejam justamente aquelas que medem o comportamento ou o resultado do aluno no próprio contexto acadêmico, ainda que questões externas a esse espaço estejam influenciando tais comportamentos e resultados.

Na prática, é dizer que um estudante que começa a faltar em demasiado às aulas, de acordo com os resultados obtidos nesta tese, pode estar com dificuldades financeiras, dificuldades de aprendizagem, falta de motivação para realizar o curso, sofrendo violência doméstica entre outras possíveis situações que, a partir da análise dos dados, conseguiu-se identificar terem relação com a variável frequência. Esse raciocínio vale para cada variável e para os temas a ela associados.

As variáveis Frequência; Desempenho acadêmico; Reprovações; Reprovações por frequência; e Reprovações por nota são aquelas com mais temas relacionados, todas com mais de 20 temas. Neste sentido, quanto mais temas associados, mais importante de se acompanhar àquela variável, visto a abrangência de aspectos que a influenciam, ao passo que, pela mesma razão, maior a complexidade de interpretá-la.

Por outro lado, a importância de se acompanhar uma variável pode se dar, também, a partir da frequência dela, uma vez que quanto maior a frequência da variável no processo de análise, maior o número de situações associadas a ela. No caso desta tese, essa identificação se deu por meio dos questionários respondidos pelos estudantes evadidos. A partir desse prisma, observa-se que a configuração das variáveis mais importantes é alterada, como pode ser

observado no Quadro 18, no qual as variáveis de maior frequência são apresentadas por ordem de decrescente, ou seja, da maior para a menor frequência.

Quadro 18 – Variáveis mais frequentes obtidas a partir dos questionários dos estudantes evadidos

Ordem	Variável
1 ^a	Frequência
2 ^a	Motivação acadêmica
3 ^a	Desempenho acadêmico
4 ^a	Situação laboral
5 ^a	Satisfação com o curso
6 ^a	Carga horária de trabalho
7 ^a	Conciliação dos estudos com o trabalho
8 ^a	Condição financeira para a realização do curso
9 ^a	Reprovações
10 ^a	Reprovações por frequência
11 ^a	Reprovações por nota
12 ^a	Suporte da IES
13 ^a	Custo-benefício
14 ^a	Principal provedor
15 ^a	Renda familiar per capita
16 ^a	Responsáveis financeiros pelos estudos

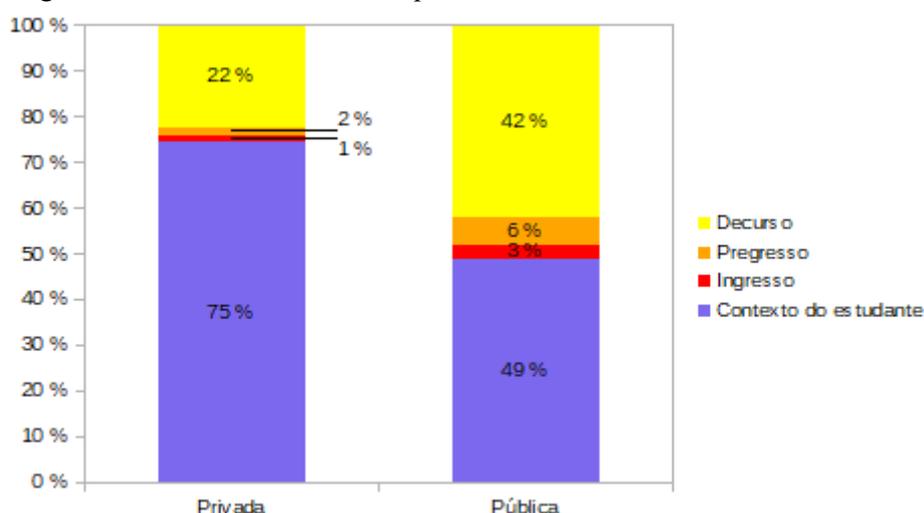
Fonte: Elaborado pela autora desta tese

A partir dos questionários respondidos pelos estudantes, no que tange à categoria administrativa da IES, as variáveis Familiares desempregados; Necessidades educativas especiais; e Semestres cursados não apresentaram relação com as unidades de registro de IES públicas, enquanto Desempenho acadêmico; Frequência e Motivação acadêmica são as de maior frequência.

Por outro lado, em IES privadas as variáveis mais frequentes foram Condição financeira para a realização do curso; Custo-benefício; Principal provedor; Renda familiar per capita; Responsáveis financeiros pelos estudos; e Suporte da IES, ao passo que 35 variáveis não apresentaram associação com as unidades de registro de alunos evadidos de IES dessa categoria administrativa. Cumpre registrar que, para essas 35 variáveis não constantes de IES privadas, suas frequências em IES públicas se apresentaram consideravelmente baixas, com uma média de uma ocorrência por variável.

Quando analisadas as categorias administrativas por etapa do Fluxo da Evasão Estudantil, observa-se que tanto para IES públicas quanto para IES privadas a maior frequência de variáveis encontra-se relacionada ao “Contexto do estudante”. Entretanto, enquanto alunos evadidos de IES privadas possuem 3 a cada 4 variáveis associadas ao contexto do estudante, em IES públicas essa frequência aparece equilibrada entre o contexto do estudante e a etapa “Decurso”, as quais apresentam, respectivamente, 49% e 42% de frequência, como pode ser observado no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Frequência relativa das variáveis associadas às etapas do Fluxo da Evasão Estudantil, por categoria administrativa da IES da qual o estudante evadiu



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Cursos de licenciatura e bacharelado apresentam resultados semelhantes no que diz respeito à distribuição de frequências das variáveis por etapa do Fluxo da Evasão Estudantil, ambos concentrando cerca de 55% das variáveis no “Contexto do estudante”, conforme comportamento geral da referida distribuição de frequências.

Por fim, no que diz respeito às regiões geográficas do país, as regiões Nordeste, Norte e Sul apresentam frequências entre 50% e 55% de variáveis relacionadas ao “Contexto do estudante”. Já, nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, essa frequência é superior à frequência geral identificada, alcançando, respectivamente, 60% e 63%.

Considerando as 113 variáveis identificadas, 25 delas estão relacionadas às unidades de registro de estudantes evadidos de todas as regiões do país.

Por fim, considerando o contexto da pandemia da Covid-19, nenhuma das 113 variáveis identificadas se mostrou relacionada exclusivamente ao referido contexto. De toda forma, cumpre registrar que, entre as variáveis identificadas para o período da pandemia, o

“Contexto do estudante” apresentou frequência de 85%, superior aos demais estratos analisados, evidenciando a acentuação da importância do contexto do estudante evadido no período pandêmico.

4.5 CONJUNTO DE VARIÁVEIS E SUA OPERACIONALIZAÇÃO

Nesta seção é apresentado o conjunto de variáveis a ser considerado na elaboração de modelos preditivos à evasão para cursos brasileiros de graduação. Ressalta-se que o conjunto de variáveis apresentado foi elaborado com base teórico-empírica, decorrente das análises dos dados coletados para a elaboração desta tese, cujos procedimentos metodológicos e resultados foram explicitados anteriormente, dispensando novas associações com a teoria.

Primeiramente, são resgatados os principais termos e definições, considerados fundamentais para a compreensão dos resultados apresentados no que diz respeito ao conjunto de variáveis, fazendo-se um resgate, inclusive, das perspectivas da evasão estudantil e do Fluxo de Evasão Estudantil. Por fim, apresentam-se as variáveis, suas formas de operacionalização.

4.5.1 Termos e Definições

Antes se apresentar o conjunto de variáveis para modelos preditivos à evasão, convém relembrar as principais definições relacionadas ao referido conjunto e ao contexto que o originou. A discussão teórica sobre tais termos e definições foi realizada anteriormente, sendo resgatado para esta seção somente as definições assumidas.

- a) **Estudante evadido:** indivíduo cujo status final de matrícula é qualquer outro que não concluinte ou status equivalente.
- b) **Evasão estudantil:** fenômeno no qual um aluno assume um status final de matrícula diferente de concluinte ou *status* equivalente.
- c) **Modelos preditivos à evasão estudantil:** são fórmulas matemáticas criadas a partir de dados históricos e, uma vez construídos, identificam previamente a probabilidade que cada estudante possui de evadir do seu curso.
- d) **Causas da evasão estudantil:** dizem respeito ao que motiva o indivíduo a se tornar um estudante evadido, ou seja, as razões pelas quais ele toma essa decisão ou é submetido a ela.
- e) **Tema:** se refere ao agrupamento de causas da evasão que possuem a mesma essência, ou seja, que tratam do mesmo assunto.

- f) **Perspectiva da evasão:** se refere ao agrupamento dos mais diversos e múltiplos temas relacionados à evasão estudantil, de acordo com a dimensão na qual o tema se concretiza: Individual, Sociocultural, Econômica, Acadêmica ou Institucional.
- g) **Variável:** são parâmetros, medidas ou quantidades (do aluno, da instituição, da sociedade, entre outros) associados ao contexto no qual a evasão acontece.

É pertinente ressaltar que os termos e definições apresentados dizem respeito à conjuntura das Instituições de Ensino Superior.

4.5.2 Perspectivas e Fluxo da Evasão Estudantil

Considerando as mais diversas causas da evasão estudantil, é possível agrupá-las em temas, que, por sua vez, podem ser agrupados de acordo com a dimensão na qual eles se concretizam, as denominadas perspectivas da evasão estudantil: Individual (PI), Sociocultural (PS), Econômica (PE), Acadêmica (PA) ou Institucional (PIns).

As referidas perspectivas podem ser entendidas como:

- a) **Perspectiva Individual:** se refere às características pessoais do estudante, suas vocações, aspirações, expectativas, crenças individuais e atitudes.
- b) **Perspectiva Sociocultural:** contempla aspectos relacionados às crenças, práticas e costumes do entorno social e cultural do estudante.
- c) **Perspectiva Econômica:** abarca questões relacionadas à vida financeira individual e familiar do estudante, os recursos que possui à disposição, bem como a satisfação com o potencial de ganho possibilitado pela formação para a carreira escolhida.
- d) **Perspectiva Acadêmica:** considera a trajetória acadêmica prévia, a realidade e os hábitos acadêmicos do estudante no Ensino Superior.
- e) **Perspectiva Institucional:** está relacionada às questões institucionais que dizem respeito à qualidade, normas e iniciativas que influenciam a permanência estudantil.

Um mesmo estudante pode evadir de um curso de graduação influenciado por mais de um motivo, sendo possível, diante disso, que as causas da evasão estudantil de um mesmo aluno estejam relacionadas a mais de uma perspectiva.

Enquanto as perspectivas da evasão organizam as causas que levam um estudante a evadir do seu curso, é possível também, localizar essas causas temporalmente, considerando o **contexto do estudante;** questões anteriores ao ingresso no curso (**progresso**); aspectos

relacionados ao momento de entrada no curso (**ingresso**); e o período de realização do curso (**decorso**). Os itens destacados, quando colocados em ordem cronológica, permitem observar o **Fluxo da Evasão Estudantil**, a respeito do qual, cada etapa pode ser compreendida como:

- a) **Contexto do estudante:** atributos individuais e familiares do aluno, ainda que estejam estabelecidos antes do estudante ingressar no curso de graduação. São aspectos que acompanham o estudante por todo o seu percurso, inclusive após a decisão de evadir do curso no qual está matriculado. Assim, o contexto do estudante está presente em todas as etapas: pregresso, ingresso e decorso.
- b) **Pregresso:** diz respeito ao que passou antes do indivíduo ser estudante do curso de graduação do qual evadiu.
- c) **Ingresso:** se refere ao momento de entrada, da chegada do aluno no curso e na instituição.
- d) **Decorso:** corresponde ao intervalo de tempo em que o indivíduo é estudante do curso e da instituição, ou seja, aspectos compreendidos entre o momento do ingresso até a evasão acontecer.

Nesse sentido, observando as Perspectivas da Evasão Estudantil e o Fluxo da Evasão Estudantil simultaneamente, é possível posicionar as temáticas relacionadas às causas da evasão estudantil temporalmente nas etapas do Fluxo, conforme apresentado na Figura 8.

Considerar as Perspectivas da Evasão Estudantil em conjunto com o Fluxo da Evasão Estudantil para analisar as variáveis associadas ao fenômeno se faz importante à medida que as perspectivas e os temas apontam para o aspecto gerador do motivo (o que) para evadir, ao passo que o Fluxo posiciona o tempo e o espaço (quando e onde) em que tal aspecto gerador pode se manifestar.

4.5.3 Variáveis e Operacionalização

A apresentação do conjunto de variáveis para modelos preditivos à evasão contempla, respectivamente, o nome da variável, sua definição, o tipo (quantitativa ou qualitativa) e a categoria ou unidade, podendo ser discreta ou contínua no caso de variáveis quantitativas, e, no caso de variáveis qualitativas, dicotômica, intervalar, nominal ou ordinal.

Além disso, indica-se a relação de cada variável às etapas do Fluxo da Evasão Estudantil e às perspectivas da evasão estudantil. No caso em que não se pôde observar a relação da variável com as perspectivas esta informação não foi apresentada.

As variáveis estão apresentadas de acordo com o número de etapas do Fluxo da Evasão Estudantil às quais estão relacionadas, do maior para o menor, seguida pelo número de perspectivas da evasão com as quais possui relação, também em ordem decrescente, e depois em ordem alfabética crescente. Dessa forma, as primeiras variáveis listadas são aquelas associadas ao maior número de etapas do Fluxo da Evasão Estudantil e às perspectivas da evasão estudantil, ao passo que as últimas estão associadas a menos etapas e perspectivas.

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Progresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Disciplinas em atraso	Estudante está em atraso com disciplinas obrigatórias	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Índice de evasão do curso	Índice de evasão do curso no qual o estudante está matriculado	Quantitativa	Contínua	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Satisfação com a coordenação	Satisfação do estudante com a atuação da coordenação do curso	Qualitativa	Ordinal - Muito insatisfeito - Insatisfeito - Nem satisfeito, nem insatisfeito - Satisfeito - Muito satisfeito	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Procedência	Contexto geográfico do qual o aluno procede para a realização do curso	Qualitativa	Nominal - Não precisou mudar de cidade para realizar o curso - Mudou de cidade para realizar o curso - Mudou de estado para realizar o curso - Mudou de país para realizar o curso	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Saúde autodeclarada	Possui condições físicas ou mentais que afetam negativamente o desempenho acadêmico	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não
Ações voltadas para a permanência estudantil	Percepção do estudante sobre a suficiência (ou não) das iniciativas da IES voltadas para a permanência estudantil	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Progresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Programas de apoio e acompanhamento	Existência na IES de programas de acompanhamento estudantil	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Atividades extracurriculares	Estudante participa de atividades extracurriculares	Qualitativa	Nominal (aceita múltiplas respostas) - Projetos de pesquisa - Projetos de extensão - Projetos de ensino - Trabalhos voluntários - Curso de idiomas - Cursos de curta duração - Eventos - Atividades artísticas - Atividades esportivas - Representação discente - Outros	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Trancamentos	Quantidade de períodos letivos nos quais o estudante trancou o curso.	Quantitativa	Discreta	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Idade ao ingressar no curso	Idade em anos completos ao ingressar no curso	Quantitativa	Discreta	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Motivação acadêmica	Estudante se sente motivado para permanecer e concluir o curso	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Nota ENEM	Pontuação obtida pelo estudante no ENEM	Quantitativa	Contínua	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim
Perfil socioeconômico do aluno *	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Progresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Satisfação com os docentes	Satisfação do estudante com a atuação dos docentes	Qualitativa	Ordinal - Muito insatisfeito - Insatisfeito - Nem satisfeito, nem insatisfeito - Satisfeito - Muito satisfeito	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
Participação em outros processos seletivos	Estudante participou recentemente de processo seletivo para outro curso e/ou outra IES	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim
Segurança	Os aspectos relacionados à segurança no contexto educativo implicam riscos à sua segurança pessoal	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não
Condição financeira para a realização do curso	Avaliação pessoal relacionada a ter uma renda mensal que permite a manutenção e a permanência no curso	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não
Conhecimento prévio sobre o curso	Estudante conhecia as principais informações sobre o curso antes de realizar a matrícula	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
Distância da residência até a IES	Distância em quilômetros da residência do estudante até a IES ou polo de apoio presencial (EaD)	Quantitativa	Contínua	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não
Orientação vocacional	Estudante recebeu orientação vocacional para a escolha do curso	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Pregresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Transporte	Estudante dispõe de transporte para deslocamento até a IES	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não
Carga horária em disciplinas não curriculares	Soma das cargas horárias das disciplinas não curriculares nas quais o estudante tem ou já teve matrícula	Quantitativa	Discreta	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Convicções sobre a carreira	Conta com representações sociais que favorecem a conclusão do curso ou da formação	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Disciplinas canceladas	Quantidade de disciplinas nas quais o aluno solicitou cancelamento	Quantitativa	Discreta	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim
Filhos	Quantidade de filhos que o estudante possui	Quantitativa	Discreta	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
Integralização curricular	Percentual do currículo integralizado pelo estudante	Qualitativa	Contínua	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim
Percepção sobre empregabilidade	Expectativa do estudante a respeito da empregabilidade e das oportunidades profissionais da carreira escolhida.	Qualitativa	Ordinal - Baixa - Média - Alta	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
Reconhecimento social da IES	Percepção do estudante quanto ao reconhecimento social da IES	Qualitativa	Ordinal - Pouco reconhecida - Razoavelmente reconhecida - Muito reconhecida	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Pregresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Satisfação com o material didático	Satisfação do estudante com o material didático disponibilizado no curso	Qualitativa	Ordinal - Muito insatisfeito - Insatisfeito - Nem satisfeito, nem insatisfeito - Satisfeito - Muito satisfeito	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim
Tipo de escola no Ensino Médio	Tipo de escola na qual o aluno realizou a maior parte do Ensino Médio	Qualitativa	Nominal - Pública - Privada	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim
Titulação prévia	Estudante já possui formação anterior concluída em nível de graduação	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não
Adaptação à IES	Percepção do estudante em relação à sua adaptação à IES	Qualitativa	Dicotômica - Sente-se adaptado à IES - Não se sente adaptado à IES	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
Adimplência	Mensalidades e taxas acadêmicas pagas em dia	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Aprovações	Número de disciplinas nas quais o aluno foi aprovado	Quantitativa	Discreta	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Área do conhecimento	Área do conhecimento à qual o curso pertence	Qualitativa	Nominal	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Aulas em diferentes campi	Condição do aluno em relação à realização de aulas em diferentes <i>campi</i>	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Progresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Bolsas	Situação do estudante em relação ao recebimento de bolsas da IES ou de órgão externo	Qualitativa	Nominal - Aluno bolsista - Aluno já foi bolsista, mas atualmente não é - Aluno nunca recebeu qualquer tipo de bolsa	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Bolsas atrasadas	Atraso no pagamento das bolsas ativas do estudante	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Carga horária de trabalho	Carga horária de semanal que o estudante dedica às atividades laborais	Quantitativa	Discreta	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Com quem reside	Pessoas que vivem na mesma residência do estudante	Qualitativa	Nominal (aceita múltiplas respostas) - pai - mãe - irmãos - outros familiares - amigos - cônjuge - filhos - sozinho	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Pregresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Competências acadêmicas	Autopercepção do estudante a respeito da sua capacidade de responder às exigências acadêmicas do curso	Qualitativa	Ordinal - Completamente incapaz - Mais incapaz do que capaz - Mais capaz do que incapaz - Completamente capaz - Não sabe responder	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
Conciliação dos estudos com o trabalho	Percepção dos estudantes a respeito da viabilidade de conciliar a vida acadêmica e a vida laboral	Qualitativa	Ordinal De 1 a 10 1 – Totalmente inviável 10 – Totalmente viável	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Cor/Raça	Cor ou raça autodeclarada pelo estudante	Qualitativa	Nominal - Amarela - Branca - Indígena - Parda - Preta - Prefiro não informar	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
Cursando 1ª Opção	Estudante está matriculado na sua primeira opção de curso de graduação	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
Curso	Nome ou código do curso no qual o estudante está matriculado	Qualitativa	Nominal	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Pregresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Cursos simultâneos	Estudante realiza outros cursos de nível superior de maneira simultânea em relação ao curso no qual está matriculado	Qualitativa	Nominal - Não realiza outro curso - Realiza outro curso em nível de graduação - Realiza outro curso em nível de pós-graduação	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
Custo-benefício	Percepção do estudante a respeito do custo-benefício para a realização do curso de acordo com o valor cobrado pela mensalidade	Qualitativa	Nominal - Alto custo, baixo benefício - Equilíbrio entre custo e benefício - Baixo custo, alto benefício	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Decisão pelo curso	Estudante foi o principal decisor na escolha do curso	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
Decisão por cursar o Ensino Superior	Estudante foi o principal decisor na opção de cursar o Ensino Superior	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
Dedicação ao curso	Percepção do estudante se possui disponibilidade de tempo para realizar o curso	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
Disciplinas negadas	Quantidade de disciplinas nas quais o aluno teve sua solicitação de matrícula negada, sendo uma mesma disciplina somada tantas vezes quanto o número de negativas recebidas aluno.	Quantitativa	Discreta	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
Duração do curso	Quantidade de semestres curriculares previstos no PPC do curso	Quantitativa	Discreta	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Progresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Escolaridade dos pais ou responsáveis	Maior nível de escolaridade completa do pai ou da mãe ou do responsável ou de quem cumpre essa função	Qualitativa	Nominal - Ensino Fundamental - Ensino Médio - Graduação - Especialização - Mestrado - Doutorado - Nenhum dos anteriores	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
Estado civil	Situação conjugal do aluno	Qualitativa	Nominal - Casado/União Estável - Solteiro - Divorciado/Separado - Viúvo	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
Experiência com EAD	Estudante possui experiência em cursos a distância	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
Familiares desempregados	Quantidade de familiares economicamente ativos que residem com o estudante ou dos quais o estudante é dependente financeiro e que estão desempregados	Quantitativa	Discreta	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Gravidez	Estudante está em período de gestação	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
Greves	Existência de greves na IES durante o processo formativo do estudante	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Progresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Histórico de evasão	Estudante já evadiu de curso de graduação anteriormente	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
Incentivo familiar	Percepção do estudante sobre a existência (ou não) de incentivo familiar para a realização do curso	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
Infraestrutura	Satisfação do estudante em relação aos espaços físicos e recursos materiais e tecnológicos à disposição da instituição para a realização das atividades	Qualitativa	Ordinal - Muito insatisfeito - Insatisfeito - Nem satisfeito, nem insatisfeito - Satisfeito - Muito satisfeito	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Infraestrutura do estudante	Estudante dispõe da infraestrutura necessária fora da IES para a realização do curso	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não
Metodologias de ensino e aprendizagem	Satisfação do estudante em relação às metodologias utilizadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem	Qualitativa	Ordinal - Muito insatisfeito - Insatisfeito - Nem satisfeito, nem insatisfeito - Satisfeito - Muito satisfeito	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Necessidades educativas especiais	Estudante pertence a grupos com necessidades educativas especiais	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Pregresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Normativa institucional	Percepção do estudante a respeito da influência positiva das regras acadêmicas na permanência estudantil (critérios de aprovação, limite de trancamentos, prazo para a integralização curricular, etc.)	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Número de irmãos	Número de irmão que o estudante tem	Quantitativa	Discreta	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
Ordem de nascimento	Ordem de nascimento do estudante em relação aos irmãos	Qualitativa	Ordinal - Primeiro - Segundo - Terceiro - Quarto - Quinto - Último - Outro	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
Participação em grupos sociais	Participação em atividades sociais específicas	Qualitativa	Nominal (aceita múltiplas respostas) - Caráter político - Caráter econômico - Acadêmico - Religioso - Cultural - Esportivo - Outro - Não participa	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Pgresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Principal provedor	Principal provedor na residência do estudante	Qualitativa	Nominal (aceita múltiplas respostas) - pai - mãe - irmãos - outros familiares - amigos - cônjuge - filhos - sozinho	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Questões particulares	Percepção do estudante sobre a existência (ou não) de situações particulares que dificultam a realização do curso	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
Relação teoria-prática	Percepção dos estudantes quanto ao equilíbrio entre a teoria e a prática nas disciplinas	Qualitativa	Nominal - A teoria é privilegiada - A prática é privilegiada - Há equilíbrio entre a teoria e a prática	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Relações interpessoais	Percepção do estudante a respeito da influência positiva das relações interpessoais com pares, docentes e outros atores no seu processo formativo	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Progresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Renda familiar per capita	Soma de todas as rendas dos integrantes da família que residem com o estudante, incluindo o próprio estudante, dividida pelo número total de integrantes da família que residem com o estudante, incluindo o próprio estudante	Qualitativa	Intervalar - Sem rendimento - Mais de zero até ¼ de salário-mínimo - Mais de ¼ até ½ de salário-mínimo - Mais de ½ até 1 salário-mínimo - Mais de 1 a 2 salários-mínimos - Mais de 2 a 3 salários-mínimos - Mais de 3 a 5 salários-mínimos - Mais de 5 salários-mínimos	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Representação estudantil	Existência de participação estudantil nas decisões da IES	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Responsáveis financeiros pelos estudos	Dependência que se estabelece entre o estudante e outro agente, cuja relação, se rompida, compromete a continuidade do curso	Qualitativa	Nominal (aceita múltiplas respostas) - pai - mãe - outros familiares - cônjuge - amigos - governo - organização na qual o estudante trabalha - nenhuma das anteriores	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Progresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Satisfação com a avaliação da aprendizagem	Satisfação do estudante com os métodos de avaliação da aprendizagem	Qualitativa	Ordinal - Muito insatisfeito - Insatisfeito - Nem satisfeito, nem insatisfeito - Satisfeito - Muito satisfeito	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Satisfação com a secretaria acadêmica	Satisfação do estudante com os serviços prestados pela secretaria acadêmica	Qualitativa	Ordinal - Muito insatisfeito - Insatisfeito - Nem satisfeito, nem insatisfeito - Satisfeito - Muito satisfeito	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Satisfação com as disciplinas	Satisfação do estudante com as disciplinas ofertadas no curso	Qualitativa	Ordinal - Muito insatisfeito - Insatisfeito - Nem satisfeito, nem insatisfeito - Satisfeito - Muito satisfeito	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Satisfação com o acolhimento institucional	Satisfação do estudante com o acolhimento que recebe a instituição e do curso	Qualitativa	Ordinal - Muito insatisfeito - Insatisfeito - Nem satisfeito, nem insatisfeito - Satisfeito - Muito satisfeito	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Progresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Satisfação com o currículo do curso	Satisfação do estudante com o currículo do curso	Qualitativa	Ordinal - Muito insatisfeito - Insatisfeito - Nem satisfeito, nem insatisfeito - Satisfeito - Muito satisfeito	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Saúde dos familiares	Estudante reside com familiares com saúde debilitada	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
Semestres cursados	Quantidade de semestres que o estudante já cursou	Quantitativa	Discreta	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
Sexo	Pertencimento a um sexo biológico	Qualitativa	Nominal - Feminino - Masculino	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
Situação laboral	Situação laboral do estudante	Qualitativa	Nominal - Estudante - Servidor Público - Empregado de empresa privada - Aposentado - Desocupado ou desempregado - Empreendedor ou empresário - Autônomo	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Progresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Suporte da IES	Tipos de apoios oferecidos pela IES dos quais o estudante usufrui	Qualitativa	Nominal (aceita múltiplas respostas) - Crédito educativo - Bolsa - Alimentação - Moradia - Transporte - Monitorias - Apoio psicológico (considerar todos os apoios disponibilizados pela IES)	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Tamanho da turma	Percepção do estudante a respeito da quantidade de alunos na turma	Qualitativa	Ordinal - Poucos alunos - Quantidade adequada - Muitos alunos	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Tempo de espera	Tempo em meses entre a aprovação do estudante para realizar o curso até o início das aulas	Quantitativa	Discreta	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Tempo de formação no Ensino Médio	Período transcorrido (em anos) entre a finalização do Ensino Médio e o início do curso de graduação	Quantitativa	Discreta	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
Tradições e costumes	Estudante possui doutrinas, ritos, costumes sociais, políticos e/ou religiosos transmitidos de geração a geração e que favoreçam ou possibilitam dedicar-se (ou não) aos estudos	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
Atuação profissional na área do curso	Estudante tem experiência profissional (emprego ou estágio) na área do curso	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Não	-	-	-	-	-

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Progresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Auxílios negados	Quantidade de auxílios negados ao estudante	Quantitativa	Discreta	Não	Não	Não	Sim	-	-	-	-	-
Envolvimento com o curso	Percepção dos professores quanto ao envolvimento do estudante no curso	Qualitativa	Ordinal De 1 a 10 1- Nada envolvido 10 – Totalmente envolvido	Não	Não	Não	Sim	-	-	-	-	-
Idade	Idade do estudante em anos completos	Quantitativa	Discreta	Não	Sim	Não	Não	-	-	-	-	-
Modalidade de inscrição no processo seletivo	Estudante ingressante por meio de ações afirmativas	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Não	-	-	-	-	-
Moradia	Tipo de moradia do estudante	Qualitativa	Nominal - Própria - Alugada - Emprestada ou cedida - Outro	Sim	Não	Não	Não	-	-	-	-	-
Necessidades básicas	Percepção do estudante quanto ao atendimento de suas necessidades básicas de alimentação e higiene atendidas	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Não	-	-	-	-	-
Nota Enade	Pontuação obtida pelo estudante ingressante no Enade	Quantitativa	Contínua	Não	Sim	Não	Não	-	-	-	-	-
Nota IDEB	Pontuação obtida pela escola do estudante no IDEB	Quantitativa	Contínua	Não	Sim	Não	Não	-	-	-	-	-
Programas sociais	Estudante é beneficiário de programas sociais	Qualitativa	Dicotômica - Sim - Não	Sim	Não	Não	Não	-	-	-	-	-

Variável	Definição	Tipo	Categoria / Unidade	Etapas do Fluxo de Evasão Estudantil				Perspectivas da evasão				
				Contexto do estudante	Progresso	Ingresso	Decurso	Individual	Sociocultural	Econômica	Acadêmica	Institucional
Proveniência	Contexto econômico da região geográfica da qual o aluno é proveniente para a realização do curso	Qualitativa	Nominal - Zona Rural - Zona Urbana	Sim	Não	Não	Não	-	-	-	-	-
Solicitação do histórico escolar	Número de vezes que o estudante solicitou o histórico escolar	Quantitativa	Discreta	Não	Não	Não	Sim	-	-	-	-	-
Tempo para jubilação	Quantidade de períodos letivos até a jubilação da matrícula do estudante	Quantitativa	Discreta	Não	Não	Não	Sim	-	-	-	-	-
Turno	Período do dia no qual o estudante realiza o curso	Qualitativa	Nominal - Matutino - Vespertino - Integral - Noturno - Não se aplica	Sim	Não	Não	Não	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Das 49 variáveis que integram o conjunto apresentado na teoria consultada (ALFA-GUIA, 2014), 38 coincidem com as variáveis identificadas neste estudo. Essas 38 variáveis correspondem a 40 variáveis no conjunto obtido (a variável reprovações gerou três variáveis, já que foi desmembrada, também, em reprovações por nota e reprovações por frequência). Assim, ao total, para o contexto brasileiro identificaram-se 73 novas variáveis relacionadas à evasão estudantil em cursos de graduação.

Para além das questões relacionadas à descrição, ao tipo e à categoria/unidade das variáveis, compreendem também a operacionalização os aspectos pertinentes aos métodos e procedimentos para a coleta, atualização e utilização das mesmas.

Realizar a operacionalização das variáveis é também realizar a gestão dos dados, visto que, como citado pela entrevistada TI02, a análise dos dados só é possível quando há dados disponíveis.

Nesse sentido, destaca-se que as instituições podem ter acesso aos dados disponibilizados por agências e/ou órgãos governamentais, como por exemplo os citados pelos entrevistados: Ministério da Educação, mediante os dados socioeconômicos coletados na inscrição do estudante para o Sistema de Seleção Unificada (SISU), nas informações prestadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

No entanto, conforme relatos, nota-se que não há uma política de divulgação dos dados por parte das agências externas, visto a transição contínua dos métodos de apresentação e compilação dos dados obtidos, conforme sugere o excerto a seguir:

Por exemplo, os dados do Enade, o jeito que é entregue é muito arcaico, é muito difícil, tem que ter um trabalho muito manual para conseguir montar a base de dados, é necessário um conhecimento técnico [...] Cada ano é entregue de uma forma, até extensão de arquivo diferente [...] Isso dificulta, porque se você quiser montar uma ferramenta que lê esse arquivo e manda tudo para uma base de dados, primeiro teria que ter uma padronização dessa base de dados entregue pelo governo. (TI01)

Com base no exposto, é possível identificar a falta de uma padronização na forma com que a informação é entregue, o que acaba por interferir na receptividade e utilização dos dados externos por parte das instituições, visto que

Hoje, na gestão do Ensino Superior, são mínimas as instituições que trabalham com essas informações entregues pelo próprio governo, a maioria acaba não trabalhando com essas informações [...] para fazer o gerenciamento da sua instituição, elas buscam dados internos delas, mas não dados externos, porque realmente é difícil trabalhar com esses dados. (TI01)

Nesse aspecto, observa-se ainda que os sistemas externos às IES fornecem relatórios que não são suficientes às instituições, tanto no sentido de serem pouco intuitivos e limitados, quanto no sentido de que não necessariamente os dados coletados e divulgados sejam, de fato, úteis às instituições. Ou seja, a coleta de dados sem um planejamento acaba por acarretar num excesso de dados, conforme sugerem os excertos a seguir

A questão é que, hoje em dia, o volume de dados é muito grande, e a gente não tem só dados tabelados, dados estruturados dentro de sistemas, nós temos dados de tudo quanto é lugar, externo, do governo, nós temos dados dos próprios alunos que eles produzem em redes sociais, então a gente tem várias fontes de dados. (TI01)

Você coletar, coletar, coletar e aquilo ali ir parar dentro de um banco, um cemitério de dados, acaba fazendo com que as pessoas nunca entendam porquê elas estão fazendo aquilo. (TI02)

Os relatos ante expostos chamam a atenção para a necessidade de uma política institucional de dados, para que os mesmos sejam coletados, armazenados, tratados e utilizados de forma estratégica. Aponta-se, assim, para o conhecimento e desenho de um fluxo institucional dos dados, evitando-se a sobrescrição e a recoleta de dados, conforme destacado pela entrevistada TI02:

Na medida em que a matrícula coletou determinados dados do estudante, nos dias de hoje é uma injúria você ir lá e fazer o estudante preencher todo um cadastro de novo porque ele vai ter que informar as mesmas coisas que a instituição já sabe dele, em algum lugar na instituição já se sabe desses dados. Então porque um outro setor vai pedir de novo? O fluxo institucional de dados precisa estar pensado também. [...] Essa questão do retrabalho é algo que prejudica a coleta e a atualização dos dados. [...] Todo processo novo, ao pensar o processo, você já pensa quais e onde estarão os dados sobre os quais esse processo está baseado. (TI02)

No que se refere à política de dados das instituições, cabe salientar o entendimento da entrevistada TI02 de que tal política deva estar contemplada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), bem como a necessidade da elaboração e acompanhamento do Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação (PDTIC)

A gente perdeu um pouco do controle mesmo, da ideia de que a gestão de dados tem que ser pensada de uma forma institucional e de política, política institucional, e a gente ficou na nossa instituição por muito tempo sem a renovação do PDI e, portanto, sem a renovação do PDTIC e eu acho que tudo isso impacta em como que isso vai sendo feito no dia a dia. (TI02)

Visto a necessidade de planejamento relacionado aos dados, observa-se a importância de haver uma centralização dos dados, para que não haja redundância em diferentes sistemas, o que se mostra presente em IES brasileiras, conforme destacado a seguir:

A PROGRAD tem a sua caixinha, a PROAI – Pró-Reitoria de assistência estudantil, tem a sua caixinha. Eles tratam as informações de um jeito, eles tratam de outro jeito. Por exemplo: a gente considera todas as informações atreladas ao número da matrícula, porque para a gente todo número de matrícula é um novo aluno, mesmo que seja um aluno que está voltando, que está transferindo, independente disso. Para o PROAI não, eles consideram o CPF. Isso é um caos para a gente, porque se o aluno recebia algum auxílio com uma matrícula, transferiu para o outro curso, para eles é como se não tivesse ocorrido a transferência, é o mesmo aluno, continua recebendo auxílio. E a gente tem dificuldade para poder cruzar a informação, porque como eles estão sempre lá tratando com o CPF eu não consigo juntar ali com o meu estudante-matrícula. (TA01)

O fato de você criar uma única base de pessoas e usuários de sistema também foi algo que a gente batalhou muito para ter porque é algo muito difícil na medida em que quando quem administra os sistemas não administra essas coisas, acaba que cada pró-reitoria tem o seu sistema, faz do jeito que quer e acaba se perdendo esse tipo de controle. Ai você vai ter redundância de dados, má qualidade mesmo, dados inconsistentes. (TI02)

Nota-se, com base no que foi destacado pelo entrevistado TA01, que além da importância de uma se utilizar uma mesma base de dados, os setores institucionais devem considerar um mesmo parâmetro de análise, como por exemplo, a matrícula do estudante, visto que diferentes parâmetros podem gerar inconsistências nas análises.

Outro fator a ser considerado diz respeito à atualização das informações dos estudantes. Conforme destacado pelos entrevistados, é preciso que os setores institucionais trabalhem em conjunto para lograrem êxito na manutenção e atualização de dados, sobretudo os dados socioeconômicos dos alunos:

Desde que o aluno chega, a gente recebe esse aluno, faz uma atualização cadastral, só que tem alguns aspectos, que é a parte socioeconômica, que fica com o setor de assuntos estudantis. Eu acho que tem que ser um trabalho um pouco mais integrado [...] a própria instituição como um todo precisaria fazer um trabalho, mas é um desafio interessante. Porque tem dados que são imutáveis. [...] É um desafio considerável, mas não é tão difícil para ser executado. (GE02)

Aqui na [nome da IES] e eu acredito que também em outras instituições, falta esse processo de atualizar as informações, especialmente as socioeconômicas. (TI02)

Entretanto, por mais que se tenha o entendimento da necessidade da constante atualização dos dados, as instituições se deparam com a dificuldade na utilização de mecanismos voltados a esse fim, já que “nem todos respondem (GE04)” a tais iniciativas, suscitando a falta de adesão dos alunos aos instrumentos de coleta. Nesse sentido, algumas alternativas foram descritas pelos entrevistados:

No momento da matrícula e da rematrícula – se o estudante não entregar tais documentos ou preencher tais questionários o processo não vai para a frente. Não é de livre e espontânea vontade, mas é uma forma de que esses dados sejam coletados. (TI02)

Instrumento para o professor responder, com alguns critérios preestabelecidos. Nesse caso, o professor avalia aluno por aluno [...] obtenção dos dados/atualização por meio do aplicativo – responder questionários. (TI01)

Além da vinculação da regularização da matrícula ao fornecimento de dados atualizados, da obtenção de dados junto aos docentes e da possibilidade de utilizar aplicativos institucionais para coletar dados dos estudantes, iniciativas essas elencadas pelos profissionais da Educação Superior, de posse dos relatos dos alunos foi possível identificar que questionários aplicados regularmente a eles podem se constituir como um relevante mecanismo de coleta e atualização de dados.

Outra forma de coletar os dados, segundo o entrevistado GE01, é por meio de conversas ou entrevistas periódicas e individuais com os estudantes, o que pode incutir uma sensação de acompanhamento no aluno.

Todavia, alguns relatos decorrentes das entrevistas denotam a necessidade de se desenvolverem formas de se oferecer uma contrapartida aos usuários deixá-los cientes sobre quais dados estão fornecendo e porquê, no sentido de engajá-los no processo de atualização cadastral:

A pessoa precisa saber porque está dando os dados e o que ela vai ganhar com isso. A pessoa precisa se sentir parte de algo importante, uma coisa transformadora, inovadora. [...] pensar na experiência do usuário – isso também é importante na coleta de dados. (TI02)

Tem que ser do interesse do estudante mostrar [...] falar dessas informações tem que ser relevante para o estudante. (TA03)

Ademais da conscientização dos alunos no que compete ao fornecimento voluntário e periódico de dados, os indivíduos que realizam a coleta (corpo de profissionais da IES), necessitam entender “o quê”, “quais” e “por quê” estão coletando dados dos estudantes, ou seja, necessitam serem sensibilizados acerca da importância desse processo. Cabe também considerar a comunicação institucional para que as ações e entendimentos entre os diferentes atores e setores estejam alinhados. Segundo os entrevistados

Quando ninguém sabe porquê que está fazendo, faz com que as pessoas não se envolvam e realmente se comprometam a fazer. (TI02)

O Centro de Processamento de Dados tem um sistema que tem todas as informações e me parece que eles estavam trabalhando em um modelo preditivo de evasão, mas veja só, a gente não sabe, a instituição como um todo não tem conhecimento desse sistema, e parece, também, que ele iria ser colocado em ação, mas concentrando nos coordenadores de curso. Eu lembro de um momento quando eu soube desse programa, de que deveria sim ser expandido para as unidades de apoio pedagógico que cada centro tem a sua. (TA02)

Ainda que as informações sobre os procedimentos de coleta devam ser disseminadas nas IES, o acesso às informações necessita ser controlado para que informações sensíveis sejam protegidas, conforme mencionado pelo entrevistado TI01. Assim, é possível utilizar as permissões dos sistemas institucionais, para dar acesso personalizado aos conjuntos de dados e relatórios específicos por perfil de usuário. De acordo com a entrevistada TA02

[...] nós temos um sistema e nem todas as informações do [nome do sistema] são abertas ou estão disponíveis para todas as pessoas, todos os servidores. Eu lembro que quando eu solicitei dados que eram da secretaria do curso, que eram sobre evasão, sobre reprovação, eu lembro que eu tive que justificar muito bem o porquê que eu estava solicitando aquelas informações, porque não era algo usual que todas as unidades de apoio pedagógico fizessem. (TA02)

Diante dos relatos dos entrevistados, é possível perceber que a gestão de dados caminha de mãos dadas com a responsabilidade em se operacionalizar tais dados, sobretudo a partir da publicação da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Nesse sentido, o entrevistado TI01 chama atenção para a necessidade de “apoio jurídico” para que seja possível respeitar a privacidade dos estudantes. Ainda no que se refere à proteção dos dados, de acordo com a entrevistada TI02

[...] a LGPD eu vejo muito como uma oportunidade nas universidades. [...] Muitas coisas que a gente só faz reagindo às demandas, ou do governo, alguma demanda que obriga a gente a fornecer, por exemplo, o Censo é uma coleta obrigatória, e aí faz com que a gente faça a gerência desses dados [...] e a LGPD vem nesse sentido também, na medida em que tu tem que fazer inventário de dados. Vai fazer com que as pessoas pensem cada vez mais em como desenvolver isso. (TI02)

Nesse sentido, a referida Lei vai além de regulamentar a gestão dos dados, ela fornece também a possibilidade de se coletarem apenas os dados que de fato serão utilizados nas operações das instituições.

Cabe destacar dois entendimentos bastantes citados pelos entrevistados: o controle da frequência dos estudantes e a participação dos docentes e técnicos das IES enquanto sinalizadores de potenciais casos de evasão.

Quanto ao controle da frequência, ponderações sobre esse aspecto levaram em consideração, sobretudo, a necessidade de um sistema aprimorado de registro de frequência e a participação dos docentes na confiabilidade dos dados, como se pode observar nos excertos a seguir:

O primeiro dado que eu estou tentando defender é esse sistema de monitoramento de frequência em tempo real. Isso ajudaria muito. Se a gente tivesse um sistema de frequência fidedigno para a assistência estudantil isso ajudaria a gente a dar um salto qualitativo, tanto no acompanhamento, quando no uso do recurso público, porque nos dois casos é problemático. Uma coisa é eu ver que o Joãozinho não vem na tua disciplina, porque não

gostou de você ou não gostou da tua disciplina. Outra coisa é eu conseguir ver em tempo real que o Joãozinho faz três semanas que não vem. (TA03)

Uma coisa que nós temos feito e que agora nesse último ano foi impossível de fazer que é acompanhar a frequência dos alunos às aulas. Nós temos aqui na universidade um sistema automático, então quando o aluno assiste aula no mesmo dia eu já sei exatamente quem esteve na aula e quem não esteve. E a gente vai acompanhando. Se eu percebo um aluno que tem faltas muito frequentes em uma determinada matéria a gente já entra em contato com ele. (GE01)

Atitudes como, por exemplo, um professor que inicia o seu semestre letivo e vai lançar nota lá no final do semestre, principalmente frequência, não faz religiosamente a cada aula lançar frequência, isso prejudica muito as análises que vão se basear nesse tipo de informação. [...] Isso é uma coisa que precisa fomentar e também dizer porquê que esse professor precisa se comprometer com esses dados. (TI02)

Em relação à participação dos docentes no registro da frequência, tal preocupação também tomou parte nos questionários respondidos pelos estudantes evadidos, como se pode observar no relato a seguir:

No meu caso eu desisti de uma disciplina logo no início do semestre e tranquei o curso antes do final desse mesmo semestre. Um monitoramento da frequência, se os professores cumprissem sua obrigação de registrá-la, seria uma das formas. (Aluno evadido do curso de Licenciatura em Matemática – cód. 66836698)

Além da importância dos docentes no registro da frequência dos alunos, os relatos, tanto das entrevistas com os profissionais do Ensino Superior quanto os questionários respondidos pelos estudantes evadidos, nota-se que os docentes e técnicos das IES são fundamentais na detecção antecipada de possíveis casos de evasão, conforme se observa nos excertos apresentados na sequência:

O principal ouvidor do aluno é o professor, mas o professor não leva para frente a maioria das coisas que ele ouve do aluno. Raramente chega até ao coordenador do curso, quem dirá até ao CRM. (GE01)

Eles [os docentes] vão observar aquele que não interage muito com os demais, ou aquele que fez uma primeira avaliação e não foi tão bem, que é muito introspectivo, enfim, a partir da observação do que eles entendem que está destoando do que eles imaginam ser o “normal” eles recorrem aos setores de apoio [...] eles vão encaminhando o estudante para diferentes setores conforme a observação que eles têm. (TA02)

Eu acho que a principal percepção e que nós não temos essa informação é a percepção do professor. O professor conhece o aluno, o professor sabe quando o aluno vai bem ou quando o cara está no lugar errado, e a gente não tem como medir isso aí. Então um tempo atrás nós estávamos vendo justamente instrumentos para evitar a evasão e a gente levantou justamente isso aí. Por exemplo: a gente sabe se a pessoa está faltando, [...] a gente sabe a questão de nota [...], mas uma questão que a gente não tem e eu acho que falta é justamente o feedback do professor [...]. (TI01)

Eu entendo que eu enquanto profissional pelo menos na atuação docente, eu tenho que ter essa leitura, ser capaz de fazer essa leitura para poder fazer um determinado encaminhamento daquelas pessoas, de ver que tem um aluno que, na verdade, ele está com desempenho abaixo em sala de aula porque eu vejo que ele está dormindo na aula direto. Porque ele já veio me falar de alguma coisa e deu a entender que ele não está se alimentando direito, porque na verdade eu já consegui sinalizar que ele tem alguma questão familiar, outras realidades sociais e interações sociais no convívio dele que estão afetando a sua saúde mental. (DO02)

Quando cheguei no balcão da secretaria do curso de Administração expondo meu interesse em mudar de curso, aquela servidora que me atendeu poderia ter “ligado a sirene”, feito meia dúzia de perguntas para mim e encaminhado as respostas aos coordenadores do meu curso e do curso pretendido, alertando que a sociedade já tinha investido recurso público em mim durante 2 semestres (tranquei a matrícula no começo do terceiro semestre) e que, caso eu saísse da instituição, seria um investimento jogado fora. (Aluna evadida do curso de Comunicação Social – cód. 72969675)

Nesse sentido, os docentes e o corpo técnico-administrativo das IES não só são importantes atores na obtenção de dados dos estudantes, como também podem ser considerados o contato inicial dos alunos no que se refere à propensão a evadir.

Outro ponto de destaque no que se refere à gestão das variáveis é a confiabilidade dos dados e dos sistemas. De acordo com a entrevistada TI02

Sistemas que guardam dados operacionais, além de eles estarem sempre disponíveis, ou seja, 24 (horas) por 7 (dias), então a disponibilidade é importantíssima para que o professor ou o estudante possam ter acesso a qualquer hora, e a confiabilidade, para não acontecer de o professor ir lá, lançar as notas de cinquenta alunos e no outro dia aquilo se perdeu de alguma forma. [...] Se o professor tiver que ir lá no sistema para colocar os dados e também ter que controlar na planilha dele porque ele não confia, ele vai controlar na planilha dele e lá no final, só porque é obrigatório fazer, ele vai digitar no sistema. (TI02)

A utilização efetiva das variáveis relacionadas à evasão no Ensino Superior está condicionada à dita confiabilidade dos dados e dos sistemas utilizados. Além da disponibilidade e confiabilidade dos sistemas, é necessário que se definam de antemão as variáveis que podem ou não serem sobrescritas, como salientado pelo entrevistado TI01. Por exemplo: dados de contato do estudante podem ser sobrescritos, enquanto há outros dados que devem armazenar um histórico que pode ser útil à gestão.

Por fim, em relação aos recursos necessários à gestão das variáveis, o entrevistado TI01 recomendou a utilização da ferramenta de Business Intelligence (BI)

Usando o BI eu acredito que seja a única forma de fazer essas análises, porque daí através dos cubos você consegue chegar nas informações que você deseja, e através da aplicação de algoritmos matemáticos [...] você consegue descobrir esses padrões, esses comportamentos, que não são possíveis a gente encontrar a olho nu. (TI01)

Já a entrevistada TI02 citou o uso de um sistema institucionalizado para a coleta de dados, mas ressaltou que, na falta de um sistema, é “perfeitamente possível” utilizar planilhas eletrônicas para tal finalidade.

É necessário ressaltar, no entanto, que as ferramentas de BI são desenvolvidas especificamente para a gestão de dados, sendo seguramente mais eficientes do que as planilhas eletrônicas.

De maneira sucinta, observa-se, a partir dos resultados supracitados, que as 113 variáveis elencadas para o desenvolvimento de modelos preditivos à evasão podem ser coletadas e atualizadas fazendo-se uso de dados primários (coletados pela IES) ou dados secundários (coletados por terceiros).

Os dados secundários podem ser obtidos junto às agências e/ou órgãos governamentais, como o Ministério da Educação (dados socioeconômicos coletados na inscrição do estudante para o Sistema de Seleção Unificada – SISU), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Para a obtenção desses dados, registra-se a necessidade de adequação da IES para receber as informações, considerando as possíveis transições dos métodos de apresentação e compilação dos dados por esses órgãos, bem como do padrão na forma com que os dados são disponibilizados.

Já em relação aos dados primários, de acordo com os participantes da pesquisa, os mesmos podem ser obtidos e atualizados mediante:

- a) Processo de matrícula de estudantes calouros;
- b) Processo de rematrícula de estudantes veteranos;
- c) Aplicação periódica de questionários junto aos estudantes;
- d) Entrevistas ou conversas individuais;
- e) Registros de comportamentos e resultados pelos docentes; e
- f) Aplicativos e sistemas institucionais.

Cumprir registrar a importância de realizar ações de engajamento que sensibilizem os envolvidos, deixando-os cientes do que estão informando, por quem estão informando e quais benefícios têm com essa ação.

Visando à qualidade dos dados obtidos, também a partir do relato dos participantes, observa-se a importância da IES se certificar de:

- a) Utilizar os parâmetros e mesmas definições das variáveis em todos os setores;

- b) Estabelecer um fluxo institucional dos dados, evitando-se a sobrescrição, redundância, coleta e inconsistências, e garantindo a atualização periódica das informações que podem se alterar ao longo do tempo;
- c) Sensibilizar os envolvidos sobre a importância e responsabilidade da gestão das variáveis;
- d) Garantir a realização de um trabalho colaborativo e complementar entre os setores;
- e) Coletar somente os dados que realmente serão utilizados;
- f) Comunicar a todos os envolvidos sobre o plano de gestão de dados, bem como os responsáveis por aspecto;
- g) Realizar a gestão das permissões para visualização, inclusão, edição e exclusão dos dados;
- h) Cumprir a legislação vigente no que diz respeito à coleta e armazenamento de informações pessoais (LGPD);
- i) Garantir o registro de notas e frequências nos sistemas institucionais em tempo real ou no menor prazo possível, visto a importância dessas variáveis tanto para as perspectivas quanto para as etapas do fluxo da evasão estudantil;
- j) Garantir a disponibilidade e confiabilidade dos sistemas.

A realidade identificada a partir das entrevistas e dos questionários apresenta uma convergência com o que alertaram Amaral (2016), Fonseca (2018), Silva; Cabral e Pacheco (2020), no sentido de que inconsistências nos processos de obtenção e atualização dos dados; setores trabalhando com os dados de maneira independentes e sem conexão; e dados não coletados ou registrados de maneira equivocada ou incompleta geram uma base de dados inconsistente. Consequentemente, conforme Amaral (2016) e Fonseca (2018), essa situação prejudica a obtenção de modelos confiáveis para a predição da evasão estudantil.

Por outro lado, a partir das entrevistas foi possível notar que, ainda que o cenário não seja o ideal, técnicos, docentes e gestores que atuam no Ensino Superior reconhecem as oportunidades de avanço na operacionalização das variáveis associadas à gestão da evasão estudantil e indicam caminhos para isso.

O conjunto de variáveis e sua operacionalização foram submetidos à validação de profissionais que atuam no Ensino Superior e desenvolvem pesquisas no âmbito da evasão estudantil. Os resultados da referida validação são apresentados no próximo tópico.

4.6 VALIDAÇÃO DO CONJUNTO DE VARIÁVEIS

A validação do conjunto de variáveis proposto e sua operacionalização contou com a colaboração de três profissionais que atuam no Ensino Superior brasileiro que desenvolvem projetos relacionados à evasão estudantil. O processo de avaliação foi feito considerando seis critérios: adequação, disponibilidade, atualização, confiabilidade, potencialidades e limitações. Tais critérios estão detalhados na seção de procedimentos metodológicos desta tese e no APÊNDICE D – Formulário de Avaliação Utilizado no Processo de Validação do Conjunto de Variáveis.

As contribuições dos validadores serão apresentadas considerando a preservação de suas identidades. Assim, os mesmos foram denominados como “V1”, “V2” e “V3”.

A seguir são apresentados, resumidamente, os perfis dos validadores, em ordem aleatória:

- a) Possui bacharelado e especialização em Administração Pública e mestrado em Administração Universitária. Tem experiência em funções técnico-administrativas em universidades federais. Possui pesquisas publicadas sobre estratégias de intervenção para reduzir a evasão estudantil no Ensino Superior e participa de projetos de pesquisa e extensão sobre a temática.
- b) Possui bacharelado em Administração de Empresas e mestrado e doutorado em Administração. Tem experiência no magistério superior em universidades e faculdades, públicas e privadas. É docente do ensino superior e coordena projeto de pesquisa sobre a evasão estudantil em cursos de graduação.
- c) Possui graduação em Administração, mestrado em Agronegócio e doutorado em Administração. Tem experiência no magistério superior em Instituto Federal, Universidade e Faculdade, públicas e privadas. Possui pesquisas publicadas sobre o desenvolvimento de algoritmos de classificação da evasão universitária e orientou trabalhos acadêmicos sobre a evasão no Ensino Superior. É docente do ensino técnico, tecnológico e superior e participa de projeto de pesquisa sobre a evasão estudantil em cursos de graduação.

No que diz respeito ao critério de **adequação**, os validadores confirmaram que o conjunto de variáveis proposto é apropriado para o contexto brasileiro de cursos de graduação, contemplando, conforme o validador “V1”, tanto variáveis tradicionalmente utilizadas em estudos sobre a evasão, quanto novas variáveis ainda não utilizadas.

Pontuou-se, ainda, os diferentes contextos que são contemplados pelo conjunto de variáveis proposto, como pode ser observado na avaliação do validador “V2”:

Observo que o conjunto de variáveis consegue atingir as mais diversas situações da vida pessoal, acadêmica e social dos estudantes que podem estar associadas ao fenômeno da evasão e à decisão de abandonar os estudos. Além disso, considera todo o percurso acadêmico, desde os aspectos que antecedem o ingresso e que exercem influência/pressão sobre a vida do estudante, levando-o a se tornar um evasor em potencial. (Validador V2)

Além disso, no processo de validação verificou-se a adequação do conjunto de variáveis às diferentes categorias administrativas das IES.

Em minha avaliação todas as variáveis correspondem a aspectos ou dimensões do ensino superior brasileiro que são reconhecíveis em qualquer instituição nacional, pública ou privada, que oferte cursos nesse nível educacional. (Validador V3)

Acerca da **disponibilidade**, os validadores entendem que o conjunto de variáveis demanda a coleta de dados existentes ou passíveis de criação. Conforme o validador “V1”:

Apesar da grande quantidade de variáveis, elas estão disponíveis de alguma forma. (Validador V1)

Assim como identificado nos resultados da pesquisa, os validadores apontam que, ainda que os dados existam, muitos deles estão dispersos dentro da IES, em múltiplos setores e sistemas. Além disso, o validador “V3” mencionou que, muitas vezes, os dados coletados pelas Comissões Próprias de Avaliação das instituições são demasiadamente subutilizados, visto o grande potencial de uso desses dados para o combate à evasão e retenção dos estudantes.

Nesse contexto possível, ainda que desafiador, a respeito da disponibilidade dos dados, o validador “V2” reforçou que a forma de operacionalização do conjunto de variáveis apresentada nesta tese foi fundamental para se visualizar na prática como pode ser obtido o próprio conjunto de variáveis.

No que tange à **atualização**, os validadores registraram que este é, do ponto de vista prático, um desafio a ser superado, decorrente, principalmente, da dispersão dos dados dentro das instituições.

Nesse sentido, se por um lado percebe-se a utilidade do conjunto de variáveis definido e sua operacionalização para promover a manutenção de dados atualizados, por outro lado, sabe-se que esta não será uma tarefa fácil de se operacionalizar, sobretudo, nas IES públicas de ensino, com potencial de resultados em menor tempo nas IES privadas.

De acordo com a avaliação dos validadores, em IES públicas os setores de Tecnologia da Informação estão sobrecarregados, com demandas constantes e urgentes, o que dificulta a priorização de iniciativas como a aqui proposta. Nesse contexto, precisam de incentivos e

recursos para viabilizarem que as práticas sugeridas passem a fazer parte da rotina, ao passo que, conforme destacado pelo validador “V3” precisam prestar contas a respeito dos recursos investidos.

É preciso que incentivos e recursos sejam oferecidos a elas para que façam a transição para uma gestão da evasão orientada por dados. Um pouco de cobrança da sociedade e do próprio Ministério da Educação, em minha opinião, também surtiriam efeitos positivos nesse sentido. (Validador V3)

De toda forma, nota-se que a priorização de ações estruturantes que favoreçam a gestão da permanência e da evasão estudantil são estratégicas dentro da gestão universitária, para a qual já se percebem dentro de rotinas já existentes nas IES possibilidades de se manterem os dados atualizados, conforme mencionado pelo validador “V2”

[...] o conjunto de variáveis em questão será importante para dar esse direcionamento às instituições e chamar a atenção para a necessidade de coletar e manter bancos de dados integrados e atualizados com capacidade de fornecer relatórios gerenciais para a gestão da evasão. Em minha vivência profissional esse debate já esteve presente e concluímos que o processo de confirmação de matrícula, realizado semestralmente, também conhecido como rematrícula, é uma oportunidade de atualização periódica das informações declaratórias por parte dos estudantes. (Validador V2)

Sobre a **confiabilidade**, o processo de validação acusou que a coleta dos dados relacionados ao conjunto de variáveis pode se dar de maneira a obter informações verdadeiras.

Nesse sentido, o validador “V2” lembrou que

[...] a alimentação das informações vem de uma série de processos administrativos que exigem comprovação documental das informações prestadas, a exemplo dos registros acadêmicos, das análises socioeconômicas, do histórico escolar do estudante, entre outras fontes de informação. Apesar de algumas fontes serem apenas declaratórias, elas fazem parte do acompanhamento acadêmico do estudante e muitas vezes são a oportunidade encontrada para que ele possa encontrar guarida diante das dificuldades enfrentadas. (Validador V2)

Quando analisada a confiabilidade considerando o tipo de variável, se quantitativa ou qualitativa, o validador “V1”, considerando a importância das variáveis qualitativas para compreender melhor os cenários dos estudantes, comentou que

[...] o ideal seria também incluir uma ou mais perguntas qualitativas [...] uma variável aberta, não estruturada, poderia contribuir para levantar fatores não contemplados. (Validador V1)

Assim, o processo de validação elucidou que, por um lado variáveis qualitativas, inclusive não estruturadas, podem ajudar as IES a identificarem aspectos não mapeados previamente, ou seja, podem permitir uma coleta de dados para além da confirmação de hipóteses, uma vez que uma variável não estruturada possibilita a descoberta de novos cenários.

Por outro lado, o validador “V3” registrou que, na sua visão, variáveis quantitativas são mais confiáveis quando comparadas a variáveis qualitativas, já variáveis qualitativas podem dar margens para vieses de respostas, especialmente quando geradas dentro da própria IES. De toda forma, pontuou que

[...] ainda assim, é possível adotar medidas que mitiguem os efeitos desse fenômeno e se garanta a confiabilidade e validade dos dados [...] É importante que estratégias que promovam a participação dos estudantes em surveys, enquetes ou mesmo nas avaliações institucionais sejam formuladas e operacionalizadas de modo a obter o maior número possível de dados qualitativos originados dos próprios estudantes. Em minha avaliação é esse tipo de dados que permite a compreensão do contexto do estudante e, com base nisso, penso que quanto maior for sua representatividade estatística mais acurados serão as predições de evasão, os padrões identificados (grupos de alunos com probabilidade de evadir) e as tomadas de decisões. (Validador V3)

A respeito das **potencialidades** do conjunto de variáveis proposto e sua operacionalização, os validadores manifestaram considerar que o mesmo pode auxiliar as Instituições de Ensino Superior no desenvolvimento de modelos preditivos e na gestão da evasão como um todo. Neste sentido, o validador “V2” pontuou que defende que

[...] as IES precisam lançar mão de todas as fontes de informações que estiverem a seu dispor, visando antecipar-se a ocorrência da evasão a partir da análise das variáveis que se mostrarem relevantes nos modelos preditivos da evasão [...] A aplicação dos modelos é que vai determinar quais as variáveis de menor ou maior relevância e os aspectos que as IES precisam delegar maior nível de atenção, visando prevenir a ocorrência da evasão. (Validador 02).

Para além da contribuição do conjunto de variáveis proposto, evidenciou-se a necessidade de um processo de sensibilização junto às IES para a adoção de uma abordagem preditiva, já que esta prática ainda não é amplamente difundida.

É necessário um esforço de persuasão das instituições e de seus cursos para que adotem a abordagem preditiva e, principalmente, para que compreendam que evasão é um fenômeno que pode e deve ser gerenciado segundo essa abordagem. Em geral, as instituições de ensino superior se acostumaram a olhar a evasão em retrospecto e, olhando pelo retrovisor, a planejar ações de enfrentamento de caráter difuso, sem foco e sem continuidade. (Validador V3)

Além disso, como potencialidade do conjunto proposto foi registrado a sua contribuição no que diz respeito à orientação para as IES de como elas podem começar a implementar uma gestão da evasão a partir de uma nova perspectiva.

O conjunto de variáveis desenvolvido avança no sentido de mostrar às instituições de ensino por onde começar a implementação de uma nova perspectiva de análise e gerenciamento da evasão e, por isso, seu potencial de impacto é enorme. (Validador V3)

Por fim, a respeito das **limitações**, os validadores reforçaram suas preocupações com a maturidade das IES para assumir uma nova postura frente a gestão dos dados para uma melhor gestão da evasão. E neste sentido, ressaltou-se que

O conjunto de variáveis é inovador no contexto das IES, essa limitação é natural e poderá ser superada a partir da disponibilização do modelo, da adequação dos sistemas de coleta de dados e da sensibilização dos atores envolvidos para a utilização dos seus resultados na tomada de decisões. (Validador V2)

Ainda, registraram-se as preocupações com os processos, as pessoas e os recursos tecnológicos envolvidos no processo, podendo, esses, limitar a operacionalização do conjunto de variáveis proposto.

O grande desafio, entretanto, é promover uma nova cultura organizacional e gerencial nos estabelecimentos de ensino que seja mais orientada por (e evidenciada em) dados e mais proativa, em vez de reativa. Para que isso aconteça é necessário que se tenha quadros qualificados capazes de alimentar e analisar grandes bases de dados educacionais internos e externos, que permitam de modo automatizado diagnosticar (abordagem descritiva), prever (abordagem preditiva) e propor remediações e/ou soluções (abordagem prescritiva) não só em relação ao fenômeno da evasão, mas também em relação a outros fenômenos que são próprios das experiências estudantis no âmbito universitário. (Validador V3)

Ademais, como comentários adicionais, foi sugerida a alteração do tema “aspectos ideológicos” para “aspectos políticos”, a qual não pôde ser acatada visto as mensagens analisadas durante a análise de conteúdo que geraram o referido tema.

Além disso, pontuou-se, também, a possibilidade do tema “violência doméstica” pertencer à Perspectiva Sociocultural, visto a origem histórica e sociocultural do machismo e da cultura de violência. Ainda que se reconheça a origem dessas situações, somente contemplou tal classificação as unidades de registro que trouxeram explicitamente a violência doméstica como motivador à evasão. Em outras palavras, mesmo que a cultura do machismo e da violência esteja presente de forma estrutural em nossa sociedade, somente se considerou esse aspecto como motivador da evasão nos casos em que indivíduos manifestaram viver pessoalmente situações de violência em suas residências, considerado, portanto, como um tema pertencente à Perspectiva Individual.

Diante do processo de validação e das considerações dos validadores anteriormente expostas, acredita-se que o conjunto de variáveis e sua operacionalização, apresentados nesta tese, possuem as qualidades de adequação, disponibilidade, atualização e confiabilidade, com o potencial de auxiliar as Instituições de Ensino Superior na sua estruturação para uma nova perspectiva de realizar uma gestão da evasão baseada em uma postura preventiva e proativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora se tenha nesta tese procurado responder a uma pergunta de pesquisa específica, considera-se que, a partir dos resultados alcançados e das discussões propostas, avançou-se no campo da gestão universitária, especialmente no que diz respeito à gestão da evasão estudantil.

Visto a problemática da evasão nas Instituições de Ensino Superior, o potencial dos modelos preditivos à evasão para antecipar e agir frente a essa problemática, e os desafios relacionados à identificação das variáveis que podem compor esses modelos preditivos, partiu-se da seguinte pergunta de pesquisa: quais são as variáveis a serem consideradas na elaboração de modelos preditivos à evasão na Educação Superior brasileira em nível de graduação?

Para responder a essa pergunta, definiu-se como objetivo geral da pesquisa propor um conjunto de variáveis a ser considerado na elaboração de modelos preditivos à evasão na Educação Superior brasileira em nível de graduação, viabilizado a partir de quatro objetivos específicos.

Inicialmente, fez-se necessário aclarar as diferenças entre os termos “causa” e “variável” no contexto da evasão estudantil, não raramente utilizados como sinônimos em pesquisas sobre o tema, contribuindo, assim, do ponto de vista teórico, com o campo da Gestão Universitária.

Enquanto as causas da evasão estudantil dizem respeito ao que motiva o estudante a sair do curso antes de se formar, ou seja, as razões pelas quais ele toma essa decisão ou é submetido a ela, as variáveis relacionadas à evasão estudantil são parâmetros, medidas ou quantidades (do aluno, da instituição, da sociedade, entre outros) associados ao contexto no qual a evasão acontece.

Essa diferenciação foi fundamental tanto para o processo de coleta quanto para o processo de análise dos dados, uma vez que ajudou a delimitar os critérios do protocolo de busca da revisão sistemática e permitiu uma análise organizada e coerente dos resultados obtidos.

Decorrente das definições assumidas, ainda que a teoria tenha apontado o “baixo desempenho acadêmico”, a “baixa frequência” e as “reprovações” como causas da evasão estudantil, esta tese não assumiu esses entendimentos, já que, as escolhas teóricas apresentadas incorrem na classificação de tais apontamentos como variáveis, uma vez que representam medidas ou quantidades associadas à vida acadêmica do estudante.

Para identificar as variáveis relacionadas à evasão estudantil na Educação Superior brasileira e analisar tais variáveis (objetivos específicos a e b), recorreu-se a pesquisas já publicadas (identificadas a partir de uma revisão sistemática), a entrevistas com 16 profissionais que atuam no Ensino Superior (entre técnicos, docentes e gestores) e a questionários aplicados com 467 estudantes evadidos de cursos de graduação.

Nesse sentido, a identificação das variáveis se deu a partir da análise do contexto no qual a evasão acontece, sendo necessário, neste caso, primeiramente caracterizar tal contexto.

Nessa caracterização, a partir do método de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin, procurou-se organizar os principais motivadores da evasão estudantil em temas e perspectivas. Ao total, foram identificados 35 temas, os quais agrupam 90 diferentes causas relacionadas à evasão estudantil em cursos de graduação. Esses temas, por sua vez, foram agrupados nas cinco perspectivas da evasão estudantil propostas pelo Projeto Alfa-GUIA: Individual, Sociocultural, Econômica, Acadêmica e Institucional.

Esse processo permitiu identificar as causas da evasão já publicadas em outros estudos, como as obrigações sociais e familiares; as pressões sociais e familiares sofridas pelo estudante; a desvalorização e desprestígio social da carreira; a simultaneidade entre dois cursos; dificuldades de adaptação à vida universitária; *bullying*; assédio moral; falta de políticas voltas para a permanência; entre outras.

Por outro lado, a pesquisa apontou novas causas da evasão, as quais não foram mencionadas nem no referencial teórico consultado, nem nas pesquisas integrantes do portfólio da revisão sistemática, o que demonstra o avanço desta tese no que diz respeito ao conhecimento sobre a evasão estudantil em cursos de graduação.

O relato dos alunos e profissionais que atuam no Ensino Superior brasileiro permitiu identificar que também são motivadores para a evasão estudantil: a distância da família e amigos; necessidades educativas especiais não atendidas; gravidez; perda de auxílio/bolsa estudantil; desemprego; preconceito; poucas oportunidades de estágio; tamanho da turma (turmas muito grandes); grade de horários inflexível; descontentamento com o atendimento prestado pela secretaria acadêmica e setores administrativos e, no contexto da pandemia, a falta de identificação com aulas remotas.

Para além dessas, também foi possível observar que algumas causas da evasão estudantil apontadas pelos estudantes evadidos não constam da teoria consultada e também não foram apontadas pelos profissionais entrevistados.

Alunos evadidos relataram que a opção por realizar o curso superior na cidade de residência; opção por realizar o curso superior em IES pública; violência doméstica; aulas em

diferentes *campi*; formação anterior em nível de graduação; histórico de evasão no Ensino Superior; intervalo entre a formação básica e o ingresso no Ensino Superior; impossibilidade de realizar mobilidade acadêmica; impossibilidade de participar de projetos de pesquisa e/ou extensão; curso não reconhecido pelos órgãos competentes; falta de professores; e rigidez e pressão institucional externa também se configuram como motivações para deixar o curso de graduação antes de se formar.

O fato de essas causas emergirem apenas dos relatos dos estudantes, sem serem mencionadas em outras pesquisas, e, sobretudo, nas entrevistas com profissionais que atuam na Educação Superior, sugere que as IES ainda não percebem a existência dessas situações ou, quando percebem, não as associam à evasão estudantil.

O contexto delineado no que se refere às motivações para um indivíduo evadir de um curso de graduação amplia a visualização das mais variadas causas desse fenômeno, ao passo que reforça a percepção já existente em relação à sua complexidade.

Antes mesmo de se tornar um estudante universitário, o indivíduo pode carregar um histórico pessoal e acadêmico que pode vir a se tornar a motivação para a não permanência no Ensino Superior. Em outras palavras, quando nada é feito para mitigar essas questões, a evasão é quase certa. Nesse sentido, tal cenário revela, para além do potencial do uso de modelos preditivos a partir dessas informações, os desafios ainda não superados pelo Sistema Educacional brasileiro no que diz respeito à permanência estudantil.

De forma geral, ainda que se reconheça que muito se avançou, pontua-se, sobretudo, que há muito para ser feito. Há famílias que interferem sobremaneira na decisão do curso a ser realizado pelo estudante; há políticas governamentais que favorecem o acesso, mas não a permanência; há IES que se preocupam em trazer e manter o estudante a todo custo; há IES que pouco percebem o quanto suas práticas são um convite para a evasão; há professores que entendem que o ambiente universitário não é para todos; há profissionais que atuam no Ensino Superior e que não fazem ideia do impacto do seu trabalho na trajetória do estudante; há estudantes que ingressam em um curso de graduação sem, sequer, saber o que esperar dele. Tudo isso imerso em uma sociedade que ainda enfrenta sérios problemas com questões relacionadas às desigualdades sociais, às condições mínimas para uma vida digna, às situações de violência, assédio e abuso sofridos dentro e fora da Instituição, aos inúmeros casos de estudantes que estão passando por processos severos de sofrimento e às mais diferentes formas de preconceitos. Ainda que o estudante evadido interfira, em alguma medida, em algumas das 90 causas da evasão identificadas, ele está longe de ser o principal responsável por elas.

Especialmente no que diz respeito às iniciativas voltadas para o acesso ao Ensino Superior, as Instituições de Ensino Superior se depararam com um Brasil que elas desconheciam, porque até então o público era outro, e, a partir daquele momento, o público mudou. O Brasil da vida real foi levado para dentro das IES, e elas ainda não sabem como lidar com ele. Existem desafios que ultrapassam os limites da Gestão Universitária e que influenciam na evasão estudantil, mas ainda existem desafios dentro da própria Gestão Universitária que dificultam a permanência do estudante e que estão longe de serem superados.

No tocante à atuação docente, salienta-se o papel fundamental dos professores na gestão da evasão estudantil. Dentro da instituição, o docente é, possivelmente, aquele que possui mais tempo de contato com os estudantes, sendo aquele que, por suposição, tem (ou deveria ter) mais condições de perceber os sinais dados pelos estudantes a respeito da sua propensão a evadir.

Por outro lado, aspectos da Gestão Universitária têm refletido nessa possibilidade. O primeiro, pelo fato, sobretudo em IES privadas, da redução da carga horária docente, com redução, inclusive, do número de aulas, situação que dificulta uma aproximação e um olhar atento por parte do professor e limita a possibilidade de intervenção fora do contexto da sala de aula, já que qualquer ação nesse sentido passa a ser facultativa e não remunerada.

O segundo aspecto diz respeito à própria formação inicial do professor de cursos de graduação. Conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases, é, em nível de mestrado e doutorado, que se forma, preferencialmente, para a docência no magistério superior. Porém, o fato é que os cursos de mestrado e doutorado se encontram focados na pesquisa, e não no ensino. Na prática, isso significa que um professor, mestre ou doutor, pode iniciar sua atuação profissional como docente sem nunca ter passado por qualquer tipo de preparação inicial para isso. Esse motivo pode explicar, em parte, o fato de a didática ter figurado como o tema mais frequente entre os motivadores da evasão estudantil na Perspectiva Institucional.

Ao fim e ao cabo, essa análise sugere que as próprias IES colhem os frutos da formação deficitária que oferecem a mestres e doutores para o magistério superior, ou seja, são impactadas por uma situação que está diretamente e sobremaneira ligada a elas. Tragicamente, na prática, as consequências e os efeitos dessa situação, quando observados a partir da evasão estudantil, são negativamente ampliados, pois ganham escala em seu percurso e impactam cada vez mais pessoas.

O contexto se torna mais complexo à medida que se percebe que a evasão estudantil é multicausal, não somente do ponto de vista coletivo, mas também do ponto de vista individual.

Isso significa que um mesmo estudante pode evadir do seu curso motivado por mais um aspecto, podendo esses aspectos, inclusive, pertencerem a perspectivas distintas da evasão.

Essa situação remete à necessidade de se analisar o fenômeno da evasão estudantil de maneira ampla, não pontual, o que sugere, por conseguinte, que, para além de confirmar hipóteses com formulários de perguntas fechadas, as IES estejam cada vez mais abertas a escutar o que os estudantes têm a dizer, inclusive, depois que a evasão já está encaminhada.

Vale ponderar que os diferentes temas e perspectivas da evasão estudantil não se encontram concentrados temporalmente em um momento específico da vida do estudante. Ao longo de toda a trajetória, a combinação de diferentes temas e perspectivas configura um momento específico, definido nesta tese como etapas do Fluxo da Evasão Estudantil.

Formado pelo contexto do estudante e pelas etapas progresso, ingresso e decurso, o Fluxo da Evasão Estudantil desenvolvido nesta tese permitiu uma melhor compreensão do trajeto do estudante até a evasão acontecer. Ainda que o Modelo Longitudinal da Evasão desenvolvido por Vincent Tinto seja o mais consolidado e difundido modelo teórico relacionado à evasão estudantil, observou-se que esse modelo não comporta a pluralidade de contextos identificados nesta pesquisa, incorrendo na necessidade de formulação de um novo modelo, conforme apresentado.

O Fluxo da Evasão Estudantil, com suas etapas, temas e perspectivas, ainda que apresentado em síntese em uma ilustração, contém as mais diversas possibilidades de configuração, uma vez que é a partir da combinação de elementos que se configura a situação individual de cada estudante evadido. Em outras palavras, tem-se no Fluxo apresentado uma visão geral e consolidada de motivações, perspectivas e momentos relacionados à evasão estudantil, ao passo que, na prática, cada indivíduo possui uma configuração específica desses elementos. Assim, do ponto de vista teórico, o termo Fluxo (no singular) se mostra coerente, ao passo que, na prática, há fluxos (no plural), um por aluno evadido, e são esses fluxos (no plural) que precisam ser observados na gestão da evasão nas Instituições de Ensino superior.

Faz sentido comentar que, do ponto de vista acadêmico, tanto na teoria quanto na prática, a condição de partida no Fluxo da Evasão Estudantil coincide com a condição de chegada: um indivíduo sem o título de graduação naquele curso. Por outro lado, isso não significa que o tempo e as experiências não tiveram influências na vida daquele estudante. Alguns chegam felizes ao final do Fluxo por terem a oportunidade de buscar objetivos maiores e mais alinhados aos seus anseios e aptidões, ao passo que, para tantos outros, a chegada ao final do Fluxo da Evasão Estudantil é acompanhada de doenças desenvolvidas ou agravadas no

processo, decepções, frustrações, revoltas e a perda da oportunidade de prosperar e de ajudar a prosperar o seu entorno por meio da educação.

Para além da melhor compreensão do cenário da evasão em cursos brasileiros de graduação, o Fluxo da Evasão Estudantil contribuiu, sobremaneira, com a localização das variáveis constantes do conjunto de variáveis obtidos nesta tese.

O conjunto de variáveis foi formado a partir da análise das variáveis explicitamente citadas pelos profissionais entrevistados e pelos estudantes evadidos que responderam ao questionário, bem como a partir da atribuição de significados às mensagens analisados no processo de análise de conteúdo.

Ao total, foram identificadas 113 variáveis relacionadas à evasão estudantil, das quais, 73 delas não constavam do referencial teórico consultado. Nesse sentido, observa-se que os resultados alcançados permitiram uma ampliação no que diz respeito às informações que podem ser acompanhadas pelas IES e que possuem potencial de predição em relação à evasão e à permanência dos estudantes em seus cursos.

Considerando a frequência das variáveis nas etapas do Fluxo da Evasão e nas perspectivas, observa-se que as com maiores frequências em ambos aspectos são aquelas geradas no ambiente acadêmico: carga horária vigente, desempenho acadêmico, frequência, reprovações, reprovações por frequência e reprovações por nota.

Isso significa que as referidas variáveis são influenciadas por motivadores da evasão estudantil pertencentes a todas as perspectivas, ao passo que esses motivadores se originam e estão presentes em todas as etapas do Fluxo da Evasão.

Por outro lado, ao observar somente os questionários respondidos pelos estudantes, os quais permitiram a verificação da frequência com que aquela variável apareceu no processo de análise, tem-se que as variáveis frequência, motivação acadêmica, desempenho acadêmico, situação laboral, satisfação com o curso, carga horária de trabalho, conciliação dos estudos com o trabalho e condição financeira para a realização do curso foram aquelas relacionadas com o maior número de estudantes. Ou seja, ainda que não estejam relacionadas ao maior quantitativo de perspectivas e etapas do Fluxo, essas variáveis estão relacionadas a mais estudantes e, nesse sentido, destacam a importância de se acompanhar os casos de alunos trabalhadores e as condições financeiras do estudante para a realização do curso, seja em IES pública ou privada.

Cumprir registrar que, mesmo aquelas variáveis associadas a menos estudantes, menos causas da evasão ou menos etapas do Fluxo, o fato de serem identificadas no contexto desta pesquisa denotam sua importância para a gestão da evasão e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de modelos preditivos. Isso se dá, para além do fato de estarem associadas a

situações reais de evasão estudantil, mas, também, porque os procedimentos para a elaboração de modelos preditivos à evasão identificam padrões não perceptíveis a “olho nu”.

Ainda que o conjunto de variáveis apresentado se mostre completo para o contexto no qual foi identificado e seja demasiadamente mais extenso do que o conjunto identificado no referencial teórico consultado, é importante considerar a possibilidade da existência de casos omissos, seja pela oportunidade de contemplar outras pessoas na pesquisa, seja pela não manifestação de alguma situação por parte dos estudantes por terem receio, vergonha ou não perceberem determinadas situações relacionadas aos seus fluxos individuais de evasão. Nesse sentido, considera-se a possibilidade de existirem novas variáveis que podem integrar futuramente o conjunto proposto nesta tese.

Faz-se necessário ponderar, ainda, que a presente pesquisa contribuiu para o entendimento de que a variável é um sintoma da evasão estudantil, não a causa do fenômeno. Em outras palavras, a mediação da variável permite identificar que algo relacionado ao estudante não está dentro do esperado, ao passo que, uma vez identificada essa situação, ela carece de aprofundamento qualitativo para se conhecer, de fato, qual aspecto da realidade do aluno está influenciando naquela variável.

Nesse sentido, um olhar rápido e raso sobre a mediação de uma variável não permite uma conclusão confiável, já que uma mesma variável pode estar associada a mais de 20 situações distintas que podem acontecer na vida de um estudante universitário. Um estudante com baixa frequência nas disciplinas não necessariamente está pouco comprometido. A baixa frequência, por exemplo, pode decorrer da falta de recursos de mobilidade, da vida laboral do aluno, da (falta de) didática de determinados professores, de situações fortuitas das mais distintas naturezas e a tantas outras situações.

O mesmo vale para todas as variáveis, especialmente aquelas geradas dentro do próprio contexto acadêmico, as quais são, frequentemente, interpretadas de maneira limitada e, não raramente, de maneira preconceituosa, irresponsável, discriminatória e, conseqüentemente, perigosa.

A respeito da operacionalização das variáveis (objetivo específico c), os resultados alcançados permitiram identificar que as instituições podem coletar os dados internamente, assim como podem recorrer a dados externos disponibilizados por órgãos e agências governamentais.

Maior do que o desafio das IES para obterem as 113 variáveis, será o desafio de promover as mudanças necessárias na cultura e nos processos institucionais de modo a garantir a qualidade dos dados.

A falta de organização, de padronização e de integração nos processos e bases relacionados à coleta e à atualização dos dados se apresentou mais frequente no contexto das IES públicas, revelando que, em muitos casos, a IES já possui a informação necessária, entretanto, ela está em posse de um único setor, sem o conhecimento e o acesso dos demais.

Também, no contexto das IES públicas, se mostraram mais comuns casos de retrabalho entre diferentes setores e pessoas e redundância de dados, o que sugere oportunidades de aprimoramento e otimização dos recursos investidos nesses processos.

Os riscos associados a essas práticas, para além dos recursos investidos, residem no desencontro das informações e na saturação dos estudantes para fornecerem repetidamente informações que já estão de posse da instituição.

Ainda nesse aspecto, faz sentido mencionar que o uso de ferramentas de gestão de dados, como os Business Intelligence (BI), sugere a possibilidade de melhores resultados no que diz respeito à gestão da evasão, à medida que, com dados organizados, padronizados e integrados, os processos de elaboração de modelos preditivos e da tomada de decisão podem se dar de maneira mais confiável e ágil. O uso da referida ferramenta já é realidade em IES brasileiras públicas e privadas.

A pesquisa possibilitou identificar que o desafio para as IES operacionalizarem de forma integral o conjunto de variáveis proposto está relacionado, sobretudo, à necessidade de, inicialmente, romper com questões culturais estabelecidas dentro das próprias instituições.

Em outras palavras, para se mudar a perspectiva da gestão da evasão no Ensino Superior, é necessário dar para esse fenômeno uma importância tão grande quanto a grandeza dos impactos gerados por ele. Além disso, faz-se necessário utilizar uma lente consciente do ponto de vista social, cultural, individual de cada estudante, econômico, acadêmico e institucional para interpretar a evasão estudantil, substituindo as lentes equivocadas e preconceituosas não raramente utilizadas. É importante, ainda, que cada envolvido no processo tenha consciência da sua influência na evasão e na permanência dos alunos, estando sensibilizados sobre as suas responsabilidades na gestão da evasão estudantil, independentemente da posição que ocupam nesse processo.

Em suma, é dizer que os desafios para operacionalizar as variáveis para modelos preditivos à evasão estudantil não residem na complexidade teórica ou prática do conjunto proposto, mas sim em algumas formas limitadas e equivocadas (às vezes manifestas, outras vezes veladas) com as quais a evasão estudantil é tratada no Ensino Superior brasileiro. Trata-se, portanto, de questões elementares e basilares que condicionam o sucesso ou o fracasso de

uma nova perspectiva da gestão da evasão e a operacionalização do conjunto de variáveis proposto nesta tese.

A partir da validação do conjunto de variáveis proposto e sua operacionalização por profissionais que atuam no Ensino Superior e que desenvolvem projetos de pesquisa sobre a temática da evasão estudantil (objetivo específico d), observa-se que, ainda que existam desafios a serem superados para a operacionalização das variáveis, o conjunto proposto é adequado para as mais diversas realidades da evasão estudantil no Brasil, considerando IES públicas e privadas, além de contar com variáveis cujas informações existem ou são passíveis de criação, que podem ser atualizadas periodicamente e cujas coletas de dados podem se dar de maneira a obter informações verdadeiras.

O conjunto de variáveis proposto avança no sentido de mostrar às instituições de ensino por onde elas podem começar a implementação de uma nova perspectiva de análise e gerenciamento da evasão, podendo, a partir disso, trazer impactos positivos de médio e longo prazo no que diz respeito à evasão e à permanência.

Destaca-se, ainda, o potencial das variáveis constantes do conjunto proposto para além da elaboração de modelos preditivos, mas, também, para o processo de acompanhamento dos estudantes a partir da análise de dados descritivos.

Sabe-se que os dados relacionados às variáveis são matéria-prima para o desenvolvimento dos modelos preditivos, ao passo que os modelos preditivos precisam contemplar estudantes evadidos, formados e em curso para serem gerados. Nesse sentido, ainda que o conjunto de variáveis proposto nesta tese possa ser imediatamente considerado para a coleta de dados nas IES brasileiras, sua contemplação nos modelos preditivos se dará à medida que novos alunos se formarem e evadirem, até um quantitativo suficiente para o desenvolvimento de modelos ajustados e acurados.

Para estudos futuros, sugere-se a realização de um levantamento de quais variáveis do conjunto proposto já estão à disposição de IES brasileiras, fazendo-se uma análise da adequação, disponibilidade, atualização e confiabilidade das variáveis identificadas. Posteriormente, recomenda-se o desenvolvimento de modelos preditivos a partir das variáveis já disponíveis, contemplando, especialmente, aquelas não comumente utilizadas em modelos preditivos já desenvolvidos, para verificar a acuracidade dos novos modelos e o efeito de cada variável na evasão e na permanência estudantil.

Recomenda-se, por fim, a operacionalização completa do conjunto de variáveis proposto no contexto de IES públicas e privadas, com a possibilidade de estabelecer análises comparativas dos resultados obtidos nas diferentes categorias administrativas, bem como de

analisar as limitações identificadas, com vistas a gerar novos conhecimentos a respeito de outras possibilidades para a operacionalização do conjunto de variáveis no âmbito das IES brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ADROGUE, Cecilia; GARCÍA DE FANELLI, Ana María. Gaps in persistence under open-access and tuition-free public higher education policies. **Education Policy Analysis Archives**, [s.l.], v. 26, p. 126, 2018.
- AGUADO FRANCO, Juan Carlos. ¿Pueden los MOOC favorecer el aprendizaje y hacer disminuir las tasas de abandono universitario? **RIED – Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 125, 2017.
- ALFA-GUIA, Proyecto. **Hipótesis y matriz de operacionalización de variables**. [S.l.: s.n.], 2014.
- ALFA-GUIA, Proyecto. **Marco conceptual sobre el abandono**. [S.l.: s.n.], 2013.
- AMARAL, Marcelo Gomes do. **Mineração de dados aplicada à classificação do risco de evasão de discentes ingressantes em Instituições Federais de Ensino Superior**. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/19502/1/projeto_v26016.pdf. Acesso em: 6 jun. 2019.
- ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior públicas**. Brasília, DF: MEC – Secretaria de Educação Superior, 1997.
- ARENDET, Jacob Nielsen. The effect of public financial aid on dropout from and completion of university education: evidence from a student grant reform. **Empirical Economics**, [s.l.], v. 44, n. 3, p. 1.545-1.562, 2013.
- ASSIS, Lucas Rocha Soares de. **Perfil de evasão no ensino superior brasileiro: uma abordagem de mineração de dados**. 2017. 153f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Computação Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32139>. Acesso em: 2 maio 2019.
- BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 9. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BIAZUS, Cleber Augusto. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de ciências contábeis**. 2004. 203f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- BOUÇAS DA SILVA, David Leonardo; MONTEZANO, Lana; ALMEIDA, Igor Carneiro de. Evasão de estudantes dos cursos de turismo e hotelaria de uma universidade federal brasileira: motivos e consequências. **Podium-Sport Leisure and Tourism Review**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 177-198, 2020.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis, SC: EdUFSC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Lei n. 13.005 – Plano Nacional de Educação – PNE – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** 2014.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Lei n. 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 1996.

BROILO, Patricia Liebesny *et al.* Abordagens Mistas na Pesquisa em Administração: uma Análise Bibliométrica do uso de multimétodos no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 9, 2015.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. [s.l.], p. 13, 2013.

CARVAJAL, Cristian M.; GONZÁLEZ, José A.; SARZOZA, Silvia J. Variables Sociodemográficas y Académicas Explicativas de la Deserción de Estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Playa Ancha (Chile). **Formación universitaria**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 3-12, 2018.

CASIMIRO, Arilthon Romulo Cavalcante. **A evasão universitária na UnB: uma pesquisa nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno da Faculdade UnB de Planaltina – FUP no período de 2013 a 2017.** 2020. 157p. Dissertação (MESTRADO EM Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38232>. Acesso em: 9 fev. 2021.

CASTRO, Tatiana. **Evasão nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.** 2019. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30542>. Acesso em: 9 fev. 2021.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CIELO, Ivanete Daga *et al.* Evasão nos cursos de Secretariado Executivo no Brasil: uma análise necessária. **Revista de Gestão e Secretariado**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 81-105, 2020.

CISLAGHI, Renato. **Um modelo de Sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação.** 2008. 273f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91544/250753.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CONTINI, Dalit; CUGNATA, Federica; SCAGNI, Andrea. Social selection in higher education. Enrolment, dropout and timely degree attainment in Italy. **Higher Education**, [s.l.], v. 75, n. 5, p. 785-808, 2018.

COSTA, Silvio Luiz da. **A luta pelo ensino superior: com a voz, os evadidos.** 2016. 224p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082016-155145/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto alegre: Artmed, 2010.

DE PAULA, A. P. P. Para além dos paradigmas nos Estudos Organizacionais: o Círculo das Matrizes Epistêmicas. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, RJ, v. 14, n. 1, p. 24 a 46, 2016.

Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/31419>. Acesso em: 11 nov. 2021.

DE PAULA, Ana Paula P. **Repensando os estudos organizacionais**: por uma nova teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

DICIONÁRIO MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Definição “causa”**. [S.l.], 2021a. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/causa/>. Acesso em: 5 out. 2021.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Definição “variável”**. [S.l.], 2021b. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/varavel>. Acesso em: 5 out. 2021.

FAVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir: Eis a questão!** Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14846>. Acesso em: 7 maio 2019.

FONSECA, Jone Peterson Sousa da. **Modelo preditivo de evasão no ensino superior**. 2018. 101f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=104172#>. Acesso em: 4 ago. 2018.

FOWLER JR., Floyd J. **Pesquisa de Levantamento**. Porto Alegre: Penso, 2011.

FREIXA NIELLA, Montserrat; LLANES ORDONEZ, Juan; VENCESLAO PUEYO, Marta. Abandonment in the Student’s educational itinerary of ADE of the University of Barcelona. **RIE – Revista de Investigacion Educativa**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 185-202, 2018.

GOMES, Alberto Albuquerque. Considerações sobre evasão escolar no Ensino Superior. **Nuances**, [s. l.], v. VI, p. 17, 2000.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**. 1998. 175f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102247/gomes_aa_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 jul. 2019.

HELAL, Rodrigo Machado Cavalcante; MAZZAFERA, Bernadete Lema; ROLIM, Anderson Teixeira. O que nos dizem tutores e alunos sobre a evasão em cursos de educação a distância em uma instituição de ensino superior? **Laplage em Revista**, [s. l.], v. 6, p. 119-132, 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2012**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 18 jun. 2016.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2013**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em: 18 jun. 2016.

- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 9 jul. 2019.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico censo da educação superior 2008 (dados preliminares)**. Brasília, DF: [s. n.], 2009. E-book. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf. Acesso em: 29 mar. 2016.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **[Sistema Acesso à Informação] [23480.016185/2016-90]**. 23 set. 2016. Disponível em: Acesso em: 23 set. 2016.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico - Censo da Educação Superior 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.
- JONES, Willis A.; BRAXTON, John M. Cataloging and Comparing Institutional Efforts to Increase Student Retention Rates. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 123-139, 2009.
- KUSSUDA, Sérgio Rykio. **Um estudo sobre a evasão em um Curso de Licenciatura em Física**: Discursos de ex-alunos. 2017. 307p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152951>. Acesso em: 9 fev. 2021.
- LAHAM, Stelamary Aparecida Despincieri; LEMES, Sebastião de Souza. Um estudo sobre as possíveis causas de evasão em curso de licenciatura em pedagogia a distância. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, [s.l.], v. 20, n. 3, p. 405-431, 2016.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. In: HOERTA, Cecília Eugenia Rocha. (org. e coord.). **Evasão no Ensino Superior Brasileiro**. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012. p. 9-58. E-book. Disponível em:
<https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Cadernos25.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- MARTÍN, Francisco D. Fernández *et al.* Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. **Revista Latinoamericana de Psicología**, [s.l.], v. 43, n. 1, p. 59-71, 2011.
- MARTINS, Carolina Zavadzki. Percepções do tutor: a evasão de alunos de um curso de administração na modalidade a distância. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, [s.l.], v. 7, n. 14, p. 23, 2015.
- MAURÍCIO, Wanderléa Pereira Damásio. **De uma educação a distância para uma educação sem distância**: a problemática da evasão nos Cursos de Pedagogia a distância. 2015. 189p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação,

- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3756>. Acesso em: 9 fev. 2021.
- MELLO, Gláucia Nolasco de Almeida. Teachers' Perspective About Factors That Prevent Success in Teaching and Learning Process in Higher Education of Engineering in Brazil. **Problems of Education in the 21st Century**, [s.l.], v. 74, p. 61-70, 2016.
- MENDES, Daniele Cristina Bahniuk. Considerações elementares da metodologia de análise de conteúdo em pesquisa qualitativa no âmbito das ciências sociais. **Faculdade Sant'Ana Em Revista**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 12, 2018.
- MONTEIRO, Marines da Cruz. **A evasão dos estudantes da universidade: um estudo de caso na Unioeste, Campus de Cascavel**. 2019. 247f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8869>. Acesso em: 9 fev. 2021.
- MUNIZAGA, Felipe René; CIFUENTES, María Beatriz; BELTRÁN, Andrés. Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una Revisión Sistemática. **Education Policy Analysis Archives**, [s.l.], v. 26, p. 61, 2018.
- NASCIMENTO, Lázaro Castro Silva; BEGGIATO, Sheila Maria Ogasavara. Evasão escolar na graduação em Musicoterapia da Universidade Estadual do Paraná. **Educação Formação**, [s.l.], v. 5, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2080>. Acesso em: 11 nov. 2021.
- NASCIMENTO, T. P.; ESPER, A. Evasão em cursos de educação continuada a distância: um estudo na Escola Nacional de Administração Pública. **Revista do Serviço Público**, [s.l.], v. 60, p. 159-173, 2014.
- NORONHA, Adriana Backx; CARVALHO, Beatriz Montiani; SANTOS, Fabrício Fernando Foganhole dos. **Perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade campus Ribeirão Preto e avaliação do tempo de titulação dos alunos atualmente matriculados**. [S.l.: s.n.], 2001. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0101.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.
- PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. **Evasão e permanência dos estudantes de um curso de Administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento**. 2010. 298f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Andressa-Pacheco.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.
- PAREDES, Alberto Sánchez. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. [S.l.: s.n.], 1994.
- PEREIRA, Fernanda Cristina Barbosa. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense**. 2003. 173f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86403>. Acesso em: 26 maio 2019.
- PÉREZ, Alexis Matheu *et al.* Modelo de predicción de la deserción estudiantil de primer año en la Universidad Bernardo O'Higgins. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 44, n. 0, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100460&lng=es&tlng=es. Acesso em: 3 jul. 2019.

POIGNANT, Raymond. **Curso de planejamento da educação**. São Paulo: Saraiva, 1976. E-book. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat07205a&AN=uls.28149&site=eds-live>. Acesso em: 4 jul. 2019.

PUCRS – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL.

Projeto Alfa Guia. [S.l.]: [201-]. Disponível em:

<http://www.pucrs.br/humanidades/pesquisa/projetos/projeto-alfa-guia/>. Acesso em: 2 jul. 2019.

ROCHA, Cleonice Silveira. **Por que eles abandonam?** Evasão de bolsistas PROUNI dos cursos de licenciaturas. 2015. 133f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4852>. Acesso em: 9 fev. 2021.

ROSA, Edwarde. **Evasão no ensino superior: causas e conseqüências: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás**. 1994. 251f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1994.

ROVARIS NETO, Eugênio. **E-BAYES – Sistema especialista para a análise da evasão discente de cursos de graduação no ensino superior**. 2002. 142f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/84446/PGCC0204-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jul. 2019.

SÁ, Thiago Antônio de Oliveira. **Por que eles se vão?** O abandono no ensino superior público pós-expansão do acesso. 2019. 218f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11514?show=full>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SANTOS JUNIOR, José da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 385-402, 2017.

SANTOS, Adílson Pereira dos. Diagnóstico do fluxo de estudantes nos cursos de graduação da UFOP: retenção, diplomação e evasão. **Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior**, [s.l.], v. 4, p. 55-66, 1999.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.]. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 6, n. 70, p. 383-387, 2012.

SCHMITT, Jeovani. **Construção de uma escala de propensão à evasão estudantil em cursos de graduação**. 2018. 174p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEPS5709-T.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SCREMIN, Sandra Margarete Bastianello. **Evasão – permanência em uma instituição total de ensino técnico: múltiplos olhares**. 2008. 209f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91915/249038.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jun. 2016.

SERAMIM, Ronaldo Jose; WALTER, Silvana Anita. O que Bardin diz que os autores não mostram? Estudo das produções científicas brasileiras do período de 1997 a 2015.

Administração: Ensino e Pesquisa, [s.l.], v. 18, n. 2, p. 271-299, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA, Fernanda Cristina da. **Gestão da evasão na EAD**: modelo estatístico preditivo para os cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2017. 137f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/179913>. Acesso em: 30 nov. 2017.

SILVA, Fernanda Cristina da; CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. Evasão em cursos de graduação: uma análise a partir do censo da Educação Superior brasileira. *In*: XVI COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA – CIGU. 2016, Arequipa. **Anais [...]**. Arequipa: [s.n.], 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171098/OK%20-%20101_00387%20OK.pdf?sequence=1. Acesso em: 1º jul. 2019.

SILVA, Fernanda Cristina da; CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. Evasão ou permanência? Modelos preditivos para a gestão do Ensino Superior. **Education Policy Analysis Archives**, [s.l.], v. 28, p. 149, 2020.

SLYWITCH, Eliana Fernandes Vargas; BILAC, Doriane Braga Nunes. Evasão no Ensino Superior: Estudo de Caso com os alunos do curso de Ciências Contábeis da Faculdade ITOP. **Revista Humanidades e Inovação**, [s.l.], p. 15, 2017.

SOUZA, Thays Santos *et al.* Evasão escolar no ensino superior: um estudo qualitativo via mapeamento de licenciaturas. **Revista Lusófona de Educação**, [s.l.], n. 44, p. 63-82, 2019.

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Maria Meneghel (org.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília, DF: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

TEDESCO RADIN, Marley Maria; LESTON, Stivie Sena; DA CUNHA, Myriam Siqueira. Limites da EAD para a materialização do direito à educação: um estudo sobre a evasão. **Práxis Educacional**, [s.l.], v. 13, n. 24, p. 55, 2017.

TINTO, Vincent. Definir la desercion: una cuestion de perspectiva. **Revista de la Educación Superior**, [s.l.], v. 71, p. 9, 1989.

TINTO, Vincent. Dropout from Higher Education: a Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, [s.l.], v. 45, n. 1, p. 37, 1975.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em Administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosângela. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? **Estudos em Avaliação Educacional**, [s.l.], v. 27, n. 66, p. 908, 2016.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXO A – Matriz de Operacionalização de Variáveis – Projeto Alfa-GUIA

		PROYECTO ALFA-GUIA GESTIÓN UNIVERSITARIA INTEGRAL DEL ABANDONO GRUPO ANALISIS			
		MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES			
Id	Nombre	Definición	Tipo	Medición y Unidad de Medica	Pregunta del cuestionario
1	Edad	Años de vida cumplidos al inicio del programa académico	Cuantitativa	Numérica. Años (1, 2, 3...)	0.1
2	Género	Pertenencia a un sexo biológico	Cualitativa	Nominal 1. varón 2. mujer	0.2
3	Programa Académico o Carrera	Programa académico o carrera en la cual se está matriculado	Cualitativa	Nominal. Nombre del programa que adelanta	0.3
4	Duración de la carrera o programa académico	Años propuestos para la duración de la carrera	Cuantitativa	Numérica Años (3, 4, 5 o 6)	0.4
5	Rama de conocimiento	Área de conocimiento al que pertenece el programa	Cualitativa	Nominal	0.5
6	Abandono de estudios en el periodo de estudio	Suspendió los estudios en el periodo de estudio	Cuantitativa	Número (2010-11, 2011-12, 2012-13)	0.8
7	Cursos/materias aprobados	Número de cursos aprobados	Cuantitativa	Número	0.9

		PROYECTO ALFA-GUIA GESTIÓN UNIVERSITARIA INTEGRAL DEL ABANDONO GRUPO ANALISIS			
		MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES			
Id	Nombre	Definición	Tipo	Medición y Unidad de Medica	Pregunta del cuestionario
8	Cursos/materias reprobados/suspendidos	Créditos matriculados que no fueron aprobados en el programa académico	Cuantitativo	Número	0.10
9	Carga académica en el período vigente	Número de horas dedicadas al cumplimiento de las actividades académicas matriculadas	Cuantitativa	Número	0.12
10	Carrera matriculada	Nombre de la carrera o programa académico que matriculó	Cualitativa	Nominal	1.1
11	Estado Civil	Condición determinada por relación de pareja reconocida constitucionalmente	Cualitativa	Nominal 1. soltero 2. casado 3. divorciado 4. unión libre 5. unión de hecho	1.2
12	Con quién vive	Personas con las que convive	Cualitativa	Nominal 1. Padres 2. Familiares 3. Cónyuge o pareja estable 4. Amigos 5. Solo	1.3

		PROYECTO ALFA-GUIA GESTIÓN UNIVERSITARIA INTEGRAL DEL ABANDONO GRUPO ANALISIS			
		MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES			
Id	Nombre	Definición	Tipo	Medición y Unidad de Medida	Pregunta del cuestionario
13	Hermanos	Número de hermanos que tiene	Cuantitativa	Numérica (0, 1, 2, 3...)	1.4
		Orden de nacimiento que ocupa entre los hermanos	Cualitativa	Ordinal. Primero, Segundo, Tercero, etc.	1.5
		Uno o unos de los hermanos tiene(n) educación superior.	Cualitativa	Nominal. 1. Si 2. No	1.6
14	Escolaridad de los adultos referentes	Nivel de educación del padre o de la madre o tutor, o quien cumpla esa función	Cualitativa	Nominal 1. Primaria 2. Secundaria 3. Técnica/tecnológica 4. Universitaria 6. Posgrado 5. Ninguno de los anteriores	1.7
15	Comunidad o grupo específico	Pertenencia a una comunidad o grupo específico	Cualitativa	Nominal. 1. Si 2. No	1.8
16	Procedencia	Contexto geográfico del cual procede respecto al contexto en el cual realiza sus estudios universitarios.	Cualitativa	Nominal. 1. Mismo contexto (Estudiante local) 2. Otro contexto (Estudiante foráneo): - Migrante - Desplazado	1.9
17	Salud autorreferida	Presencia de condiciones	Variable	Medición nominal (dicotómica)	1.10

		PROYECTO ALFA-GUIA GESTIÓN UNIVERSITARIA INTEGRAL DEL ABANDONO GRUPO ANALISIS			
		MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES			
Id	Nombre	Definición	Tipo	Medición y Unidad de Medica	Pregunta del cuestionario
		físicas o mentales que afectan el desempeño académico	cualitativa	Presencia de condición de salud que afecta el desempeño académico: 1. si 2. no	
18	Eventos y experiencias relevantes	Ocurrencia de situaciones o eventos que limitan o favorecen la vida académica	Variable cualitativa	Medición nominal (dicotómica) Presencia de eventos o sucesos que afectan la vida académica del estudiante: (Describir cuáles eventos se refiere)	1.11
19	Creencias	Contar con representaciones sociales acerca de la profesionalización que favorecen la culminación de la carrera	Cualitativa	Dicotómica 1. Si 2. No	1.12

		PROYECTO ALFA-GUIA GESTIÓN UNIVERSITARIA INTEGRAL DEL ABANDONO GRUPO ANALISIS			
		MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES			
Id	Nombre	Definición	Tipo	Medición y Unidad de Medica	Pregunta del cuestionario
20	Costumbres o pautas de crianza	Contar con prácticas en el contexto familiar en el que se desarrolló el estudiante que favorecen o facilitan los hábitos de estudio adecuados para el aprendizaje	Cualitativa	Dicotómica 1. Si 2. No	1.13
21	Dependencia económica	Dependencia que se establece entre el estudiante y otro agente, llegando al punto de que la continuidad de sus estudios se suspende o es afectado en muchos casos, con sólo interrumpir el apoyo	Cualitativa	Nominal 1.Padres (madre cabeza de familia) 2.Familiar 3.Conyugue 4.Empleo 5.Amigos 6.Estado	1.14
22	Ingreso económico	Valoración personal relacionada con contar mensualmente con un ingreso económico que permite el sostenimiento y la permanencia en el programa educativo	Cualitativa	Nominal 1.si 2.no	1.15
23	Apoyo económico para estudiar	Contar con financiación para la realización de la	Cualitativa	Nominal Tipos de apoyos ofrecidos por	1.16

		PROYECTO ALFA-GUIA GESTIÓN UNIVERSITARIA INTEGRAL DEL ABANDONO GRUPO ANALISIS			
MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES					
Id	Nombre	Definición	Tipo	Medición y Unidad de Medica	Pregunta del cuestionario
		carrera por parte de organizaciones gubernamentales o no económicas.		las instituciones de Educación superior comunes a la mayoría de países participantes de la RED ALFA GUIA. (pueden ser) <ol style="list-style-type: none"> 1. Créditos (condonables / no condonables) 2. Beca (sin contraprestación monetaria) 3. Subsidios 4. Alojamiento (condonables / no condonables) 5. Estímulos 6. Mentorías 7. (participación en macroproyectos) 8. Otros 	
24	Estudios previos (titulación previa)	Graduación previa en un programa académico	Cualitativa	Nominal 1. Si 2. No	1.17
25	Tipo de institución de educación media o secundaria	Institución en que finalizó la educación secundaria	Cualitativa	Nominal. 1. Publica/Oficial 2. Privada/Particular	1.18
26	Abandono de estudios		Cualitativa	Nominal	1.19

		PROYECTO ALFA-GUIA GESTIÓN UNIVERSITARIA INTEGRAL DEL ABANDONO GRUPO ANALISIS			
		MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES			
Id	Nombre	Definición	Tipo	Medición y Unidad de Medica	Pregunta del cuestionario
	de educación media y superiores previos			1. Si 2. No	
27	Período transcurrido entre la finalización de la educación media o secundaria y el inicio de la educación superior	Número de periodos académicos (semestres) transcurridos entre la obtención del título en la educación media o secundaria y el inicio de estudios de Educación Superior	Cuantitativa	Numérica. 1. Cero. 2. Uno. 3. Dos. 4.Tres, o más	1.20
28	Pruebas de Estado/Acceso (calificación/puntaje medio en educación media o secundaria)	Resultado obtenido en las pruebas que realiza una entidad especializada de un Estado al finalizar la educación media	Variable cualitativa	Nivel de medición ordinal. Puntuación obtenida en la prueba: 1. baja 2. Media 3. alta (en el caso de que el estado no haga esta clasificación de nivel de puntuación, la universidad asignará dicha calificación)	1.21
29	Motivación académica	Estado interno que le facilita la dirección y mantenimiento de una acción para culminar el	Variable cualitativa	Medición nominal (dicotómica) Presencia de motivación por el programa académico: 1. si	1.22

		PROYECTO ALFA-GUIA GESTIÓN UNIVERSITARIA INTEGRAL DEL ABANDONO GRUPO ANALISIS			
		MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES			
Id	Nombre	Definición	Tipo	Medición y Unidad de Medica	Pregunta del cuestionario
		programa académico		2. no	
30	Relaciones interpersonales	Incidencia que tienen en la formación, las relaciones con pares, docentes y otros actores que intervienen en su proceso formativo.	Variable cualitativa	Medición nominal (dicotómica) Las relaciones interpersonales favorecen el proceso formativo: 1. si 2. no	1.23
31	Necesidades educativas especiales	Pertenencia a grupos con necesidades educativas especiales	Variable cualitativa	Nivel de medición nominal (dicotómica) Contar con necesidad educativa especial: 1. si 2. no	1.24
32	Ambiente social	Percepción de la vivencia en el ambiente universitario	Cualitativa	ordinal 1. Excelente 2. Bueno 3. Aceptable 4. Malo	1.25 y 1.26
33	Participación en grupos sociales	Participación en actividades específicas sociales	Cualitativa	Nominal 1. Carácter político 2. Carácter económico 3. Carácter académico 4. Carácter religioso 5. Carácter cultural	1.27

		PROYECTO ALFA-GUIA GESTIÓN UNIVERSITARIA INTEGRAL DEL ABANDONO GRUPO ANALISIS			
		MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES			
Id	Nombre	Definición	Tipo	Medición y Unidad de Medica	Pregunta del cuestionario
				6. Otro tipo 7. No participa	
34	Técnicas de estudio	Eficacia de la práctica de estudio en el proceso de aprendizaje	Cualitativa	Nominal 1. Si 2. No	1.28
35	Seguridad y orden público	Percepción sobre la seguridad y orden público en el contexto educativo (no implica riesgos a la seguridad de la persona)	Cualitativa	Nominal dicotómica 1. Si 2. No	1.34
36	Orientación académica vocacional o profesional	Información y formación recibida para la elección de la carrera	Variable cualitativa	Nivel de medición nominal (dicotómica) Tener orientación en la elección del programa académico: 1. Si 2. no	1.30
37	Modalidad del programa/carrera (presencial, a distancia, mixta)	Metodología seguida en su programa académico	Cualitativa	Nomina 1. Presencial 2. Virtual 3. Mixto	0.6
38	Metodología de enseñanza aprendizaje			1. Magistral 2. Activa 3. Mixta	1.32
39	Satisfacción académica de la IES	Valoración relacionada con el cumplimiento de	Variable cualitativa	Medición nominal (dicotómica) Satisfacción con el programa	1.33

		PROYECTO ALFA-GUIA GESTIÓN UNIVERSITARIA INTEGRAL DEL ABANDONO GRUPO ANALISIS			
		MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES			
Id	Nombre	Definición	Tipo	Medición y Unidad de Medica	Pregunta del cuestionario
		expectativas académicas y metodológicas que se tienen con respecto a la carrera que se cursa		académico: 1. si 2. no	
40	Infraestructura	Percepción sobre la suficiencia de los espacios físicos con que cuenta la institución para realizar las actividades	Infraestructura para las actividades formativas	Ordinal 1. Insuficiente, 2. Medianamente suficiente, 3. Suficiente, 4. Muy suficiente	1.34
			Infraestructura para prácticas deportivas		1.34
			Infraestructura para prácticas culturales		1.34
41	Dotación	Percepción sobre la suficiencia de los implementos educativos necesarios para el proceso de enseñanza en los espacios de formación	Variable cualitativa	Ordinal 5. Insuficiente, 6. Medianamente suficiente, 7. Suficiente, 8. Muy suficiente	1.33
42	Normativa institucional	Percepción sobre la incidencia que tienen los reglamentos estudiantiles sobre la permanencia	Cualitativa	Nominal dicotómica 1. si 2. no	1.34

		PROYECTO ALFA-GUIA GESTIÓN UNIVERSITARIA INTEGRAL DEL ABANDONO GRUPO ANALISIS			
		MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES			
Id	Nombre	Definición	Tipo	Medición y Unidad de Medica	Pregunta del cuestionario
		estudiantil			
43	Programas de apoyo y acompañamiento	Existencia en la institución educativa de programas de acompañamiento estudiantil	Cualitativa	Nominal dicotómica 1. si 2. no	AE 3.1
44	Cambios de programa	Cambios de programa realizados en su vida de educación superior	Cuantitativa	Número (1,2,3 ..)	AMM 3.1
45	Ambiente político	Existencia de la participación estudiantil en las decisiones y el gobierno universitario	Cualitativa	Nominal dicotómica 1. Si 2. No	2.33
			Posibilidades de participación en las decisiones y gobierno institucional		
			Uso de espacios de participación		
			Incidencia de la participación en la vida en la institución		
46	Competencias	Autopercepción de la	Variable	Escala de medición ordinal	3.1

		PROYECTO ALFA-GUIA GESTIÓN UNIVERSITARIA INTEGRAL DEL ABANDONO GRUPO ANALISIS			
		MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES			
Id	Nombre	Definición	Tipo	Medición y Unidad de Medica	Pregunta del cuestionario
	académicas	capacidad de responder a las exigencias académicas que permiten aprobar el programa en el que se está matriculado	cualitativa	Competencias académicas para el adecuado desempeño académico: 1. insuficiente 2. medianamente suficiente 3. suficiente 4. muy suficiente	
47	Retorno Económico	Nivel de beneficios generados por el ejercicio profesional, una vez culminados los estudios.	Cuantitativa	Numérica (porcentual) Tasa de retorno (porcentaje)	AMM 3.4
48	Tradiciones sociales, religiosas y/o políticas	Contar con doctrinas, ritos, costumbres sociales, políticas y/o religiosas transmitidas generacionalmente y que favorecen o posibilitan dedicarse al estudio	Cualitativa	Nominal dicotómica 1. Si 2. No	
49	Año de finalización de educación secundaria⁸	Año en el cual se otorga el título en la educación media o educación básica secundaria	Cualitativa	Nominal Año reportado.	0.1

APÊNDICE A – Questionário para Alunos Evadidos



Pesquisa sobre Evasão no Ensino Superior

CONTE SOBRE SUA EXPERIÊNCIA

As informações a seguir devem ser preenchidas considerando o curso de graduação no qual você se matriculou e não concluiu (estando encerrada sua matrícula) e a Instituição de Ensino Superior à qual o curso pertence. Caso possua mais de uma experiência nessas características, considere a mais recente.

- Nome do curso
- Por que você escolheu esse curso?
- Quais os principais motivos que levaram você a encerrar sua matrícula antes de concluir o curso de graduação?

- Como você manifestou para sua Instituição de Ensino que as causas apontadas na questão anterior poderiam levar você à interrupção dos estudos?

- Como você acredita que a Instituição de Ensino poderia ter percebido que você não concluiria o seu curso?

OUTRAS INFORMAÇÕES SOBRE SUA EXPERIÊNCIA

- A Instituição de Ensino:

- Pública
- Privada

- Grau acadêmico do curso

- Bacharelado
- Licenciatura
- Tecnólogo

• Modalidade de ensino do curso

- Presencial
- A distância
- Semipresencial

• Ano em que você ingressou no curso

• Ano em que você encerrou sua matrícula no curso

• Você recebia algum tipo de bolsa para a realização do curso?

- Não
- Sim. Qual?

• Após evadir do curso, sua próxima matrícula em curso de graduação foi:

- No mesmo curso da mesma instituição
- Em outro curso da mesma instituição
- No mesmo curso de outra instituição
- Em outro curso de outra instituição
- Não realizei uma nova matrícula
- Outra opção. Qual?

ÚLTIMA ETAPA: INFORMAÇÕES DE PERFIL

• Ano de nascimento

• Sexo

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não informar

• Cor ou raça

- Branca
- Preta
- Amarela
- Parda
- Indígena
- Prefiro não informar

• Estado onde você reside

• **Escolaridade (completa)**

- Ensino Médio
 - Superior (graduação)
 - Especialização
 - Mestrado
 - Doutorado
-

• **Estado civil**

- Solteiro (a)
 - Casado (a) / União Estável
 - Divorciado (a) / Separado (a)
 - Viúvo (a)
-

• **Ocupação profissional (atual)**

- Estudante
- Empreendedor / Empresário
- Empregado em empresa privada
- Servidor Público
- Autônomo
- Sem ocupação / Desempregado (a)
- Outro. Qual?

APÊNDICE B – Roteiro das Entrevistas com Profissionais do Ensino Superior

1. Comente sobre a evasão estudantil no seu contexto de atuação.
2. Por que os alunos evadem dos cursos de graduação?
3. Quais variáveis as IES acompanham ou poderiam acompanhar para tentar se antecipar à evasão estudantil?
4. Quais são as possibilidades e os desafios relacionados ao processo de coleta e atualização das variáveis associadas à evasão estudantil?

APÊNDICE C – Perspectivas, Temas e Categorias da Evasão Estudantil

Perspectiva	Tema	Categoria
Perspectiva Sociocultural	Família e sociedade	Obrigações familiares e sociais
		Falta de apoio familiar
		Pressão familiar sobre a escolha do curso superior
		Pressão familiar/social para ingressar no Ensino Superior
		Pressão familiar/social para ingressar no Ensino Superior
		Pressão familiar para permanecer no curso
	Reconhecimento social	Escolha do curso visando ascensão na hierarquia social
		Desvalorização e desprestígio social da carreira
Perspectiva Individual	Discernimento para a escolha do curso	Desinformação do estudante no momento da escolha do curso
		Imaturidade – entrou muito jovem na universidade
	Preferências	Simultaneidade de dois cursos superiores e opção pelo outro
		Aceitação provisória da segunda opção
		Opção por realizar o curso superior na cidade de residência
		Opção por realizar o curso superior em IES pública
	Ajustamento	Falta de identificação com a modalidade EAD
		Dificuldade de adaptação à cidade da IES
		Falta de identificação com aulas remotas
		Distância da família e amigos
	Motivação	Falta de identificação com a carreira
		Expectativas não atendidas em relação à qualidade da IES e/ou do curso
		Falta de interesse, motivação e/ou compromisso do indivíduo para realizar um curso de graduação
	Necessidades educativas especiais	Necessidades educativas especiais
	Comunicação e expressão	Dificuldade de expressão oral e escrita
	Situações fortuitas	Demandas familiares
		Saúde do aluno
		Mudança de residência
		Gravidez
	Violência doméstica	Violência doméstica
Perspectiva Econômica	Vida laboral	Impossibilidade ou dificuldade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo
	Recursos de mobilidade	Dificuldade no transporte para alunos que moram longe da universidade
		Aulas em diferentes campi
	Recursos materiais e tecnológicos	Infraestrutura insuficiente do aluno
	Situação financeira do estudante	Dificuldades financeiras
		Dificuldade para arcar com os custos para a realização do curso
		Perda de auxílio/bolsa estudantil
Desemprego		
Longa espera para	Longa espera para retorno financeiro com a formação	

Perspectiva	Tema	Categoria
	retorno financeiro com a formação	
	Empregabilidade e oportunidades profissionais para a carreira escolhida	Falta de perspectivas da carreira
Perspectiva Acadêmica	Passado acadêmico do estudante	Lacunas na formação básica
		Formação anterior em nível de graduação
		Histórico de evasão no Ensino Superior
		Intervalo entre a formação básica e o ingresso no Ensino Superior
	Adaptação à vida universitária	Dificuldade de adaptação à vida universitária
	Aprendizagem	Pouco tempo para assimilar as “matérias”
		Dificuldades acadêmicas
	Relações sociais	Dificuldade na relação interpessoal com o professor
		Poucas interações sociais e intelectuais no curso e/ou IES
	Violência e assédio	<i>Bullying</i>
		Abuso sexual
		Assédio moral
		Agressão física
		Preconceito
		Discriminação
Atividades extracurriculares	Ambiente hostil	
	Impossibilidade de realizar mobilidade acadêmica	
	Impossibilidade de participar de projetos de pesquisa e/ou extensão	
	Poucas oportunidades de estágio	
Perspectiva Institucional	Critérios para ingresso	Baixo nível de exigência na entrada
	Aspectos ideológicos	Divergência ideológica
	Comunicação institucional	Forma inadequada que os professores falam do curso
		Acesso à informação
	Currículo	Currículos desatualizados, fragmentados, longos e/ou rígidos
		Inadequação entre os conteúdos de diferentes disciplinas.
	Didática	Pouca motivação por parte dos professores
		Metodologias de ensino inadequadas
		Fraco relacionamento com a tutoria a distância e nos polos de apoio presencial
		Falta de associação entre a teoria e a prática nas disciplinas
		Professores pouco capacitados
		Rigidez/pressão excessiva dos professores
Professores com pouca experiência no mercado		
Falta de aulas práticas		
Nível de dificuldade do curso	Curso de dificuldade elevada	

Perspectiva	Tema	Categoria	
	Avaliação da aprendizagem	Critérios de avaliação impróprios	
	Gestão acadêmica e administrativa		Coordenação pouco ativa na mediação aluno-aluno e aluno-professor
			Alta rotatividade dos tutores na EAD
			Falta de assessoramento e orientação aos alunos
			Regras acadêmicas
			Demora para iniciar o curso
			Tamanho da turma
			Curso não reconhecido pelos órgãos competentes
			Grade de horários inflexível
			Falta de professores
			Descontentamento com o atendimento prestado pela secretaria acadêmica e setores administrativos
			Tempo de resposta ao aluno
	Greves e paralisações	Greve prolongada de professores	
	Pressão institucional externa	Rigidez e pressão institucional externa	
	Qualidade		Qualidade
			Infraestrutura deficitária da IES
	Insatisfação		Insatisfação com a IES e/ou curso
Gestão da evasão e permanência		Falta de políticas voltas à permanência	

APÊNDICE D – Formulário de Avaliação Utilizado no Processo de Validação do Conjunto de Variáveis

Formulário para apreciação do conjunto de variáveis desenvolvido na tese de doutorado de Fernanda Cristina da Silva, discente do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFSC, sob orientação da Professora Dra. Andressa Sasaki Vasques Pacheco.

[Faça login no Google](#) para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

*Obrigatório

Vídeo com mais detalhes sobre o conjunto de variáveis desenvolvido



Nome completo *

Sua resposta

Critério: Adequação *

Você considera que o conjunto de variáveis desenvolvido é apropriado para a realidade brasileira de cursos de graduação no que diz respeito à evasão estudantil? Comente.

Sua resposta

Critério: Disponibilidade *

Você considera que o conjunto de variáveis demanda a coleta de dados existentes ou passíveis de criação? Comente.

Sua resposta

Critério: Atualização *

Você considera que o conjunto de variáveis definido favorece a manutenção de dados atualizados? Comente.

Sua resposta

Critério: Confiabilidade *

Você considera que a coleta dos dados relacionado ao conjunto de variáveis pode se dar de maneira a obter informações verdadeiras? Comente.

Sua resposta

Critério: Potencialidades *

Você considera que o conjunto de variáveis desenvolvido pode auxiliar as Instituições de Ensino Superior no desenvolvimento de modelos preditivos e na gestão da evasão como um todo? Comente.

Sua resposta

Critério: Limitações *

Você identifica restrições no uso do conjunto de variáveis desenvolvido? Comente.

Sua resposta

Observações e comentários adicionais

Sua resposta
