



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS

ROSÂNGELA VELOSO DE FREITAS MORBECK

**EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: Impactos e contribuições do
Programa Nacional de Assistência Estudantil no *Campus* Paraíso do
Tocantins do IFTO**

**PALMAS – TO
2016**

ROSÂNGELA VELOSO DE FREITAS MORBECK

**EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: Impactos e contribuições do
Programa Nacional de Assistência Estudantil no *Campus* Paraíso do
Tocantins do IFTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão de Políticas Públicas. Orientadora: Profa. Dra. Helga Midori Iwamoto. Linha de Pesquisa: Dinâmicas Institucionais e Avaliação de Políticas Públicas

**PALMAS – TO
2016**

ROSÂNGELA VELOSO DE FREITAS MORBECK

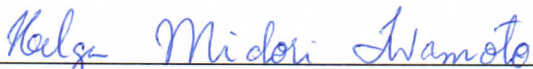
**EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES DO
PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CAMPUS
PARAÍSO DO TOCANTINS DO IFTO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins para obtenção do título de mestre.

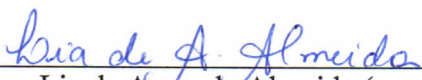
Orientador(a): Profa. Dra. Helga Midori Iwamoto.

Aprovada em 05/07/2016

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Helga Midori Iwamoto (orientadora)



Profa. Dra. Lia de Azevedo Almeida (membro interno)



Profa. Dra. Liliam Deisy Ghizoni (membro externo)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M832e Morbeck, Rosângela Veloso de Freitas.

Evasão no Ensino Superior: Impactos e contribuições do Programa Nacional de Assistência Estudantil no Campus Paraíso do Tocantins do IFTO . / Rosângela Veloso de Freitas Morbeck. – Palmas, TO, 2016.

275 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Gestão de Políticas Públicas, 2016.

Orientadora : Helga Midori Iwamoto

1. Evasão Escolar. 2. Ensino Superior. 3. Assistência Estudantil. 4. PNAES. I. Título

CDD 350

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedico este trabalho à minha avó Aracy
Pelo olhar de esperança,
A voz de confiança,
E a fé no “mais maior” (*sic*).

AGRADECIMENTOS

Alcançar essas páginas e lembrar o que e quem marcam gratidão pelos dois últimos intensos e transformadores anos de vida é tentar fazer com que estas letras sejam beijos, abraços e profundo amor.

À Deus, inteligência suprema, e espiritualidade amiga e presente, pela vida, pelo renascimento diário, e pela força criativa intuída ainda mais especialmente nos momentos de incerteza, descrença e desânimo, naturais ao espírito errante.

Aos meus pais, por me apresentarem profundo amor e fé inabalável. Por terem, ainda que sem estudo, oportunizado aos filhos a chance de descobrir fontes dignas de conhecimento. Por não se cansarem de incentivar. E por serem as fontes maiores de inspiração do que seja trabalho, dignidade, honra, respeito e amor ao próximo.

Ao meu amado marido, por preencher a nossa vida de alegria, otimismo e do mais genuíno amor. Por vibrar com a mesma verdade todas as nossas conquistas. Por ter se entregado ao nosso lar (material e imaterial) enquanto tão ausente estive. Por me proteger e misteriosamente pedir a todos paciência comigo. Ter a sua companhia diária me faz crer que somos corações que se reencontraram e que a eternidade haverá de permitir o infinito desse amor.

À minha irmã (metadinha) e cunhado pelas palavras de incentivo, por todas as comidinhas, bebidinhas, e as distrações que foram pausas nas angustias e retomadas de fôlego. Vocês foram luz nessa jornada, como o são, na nossa deliciosa vida em família.

Ao meu irmão, à Ritinha e Del pela presença reconfortante, pelas preces e por confirmarem a força da nossa irmandade.

Aos tios e primos (do lado da Dadá e do lado do meu Padrinho Zé) pela preocupação, e a torcida sempre amiga. Por entenderem minha ausência e vibrarem essa conquista.

À minha amiga Mayana Matos, por ser encontro em dias de sol e de chuva e por ter sido tão encorajadora nesse longo processo. Da vibração inicial pela aprovação ao auxílio genuíno em momentos de completa falta de tempo.

Aos meus professores, que foram na grande maioria gentis, respeitosos quanto à minha ignorância e generosos ao nos facilitar seus sacrificados e trabalhosos conhecimentos.

Aos meus colegas de mestrado e aos corações que se transformaram amigos. Que surpresa maravilhosa foram as alegrias que compartilhamos e quão sublime foi experimentar impulsionar e ser impulsionado em cada pequena conquista.

Aos estudantes do *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO, e do CEULP/ULBRA. Àqueles com quem me construo psicóloga e aqueles com quem me edifico professora, se é que será possível separar essas “tarefas”. Há vocês nesses motivos, e haverá. Para todo desdobramento do amor que confirmo em minhas profissões existe vigorosa vontade de ser útil e contribuir. Foi isso que me trouxe aqui, e será o que há de me conduzir.

À direção e colegas de trabalho do *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO por acreditarem nessa pesquisa, por facilitarem que ela chegasse ao ponto em que hoje se apresenta, e por serem atores dispostos à boas transformações. Sobretudo, ao Amarildo, por ter sido um guarda-costas, compreensivo em todos os aspectos, ouvinte amigo e encorajador.

Por fim, e especialmente à minha orientadora Helga por irradiar confiança, por nutrir de esperança e fortalecer o caminhar. Por lapidar com ternura e ser incansável quando se trata de colaborar. Me senti honrada por me aproximar do seu ser professora, e me percebo profundamente encorajada a desdobrar o que me ensinou aos alunos com quem eu vier a conviver.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

A evasão no ensino superior é reconhecidamente um grave problema para as instituições, para o estudante e para a sociedade. As perdas que ela provoca manifestam-se na ociosidade do sistema de ensino, na frustração dos estudantes e na ausência de capital cultural e profissional para o desenvolvimento da sociedade. Partindo dessa argumentação a pesquisa ora apresentada teve como objetivo descrever a evasão do ensino superior no *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO e a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), enquanto política de permanência atua na prevenção e combate da evasão. Para tanto buscou-se a visão dos estudantes evadidos, dos estudantes em curso e dos gestores que conduzem o Programa na Instituição. Pretendeu-se identificar os antecedentes da evasão, as diferenças do perfil de estudantes evadidos e regulares, as correlações entre os antecedentes e como o PNAES é implementado nesse *Campus*. A metodologia adotada traduziu-se em uma pesquisa descritiva de abordagem quantitativa e qualitativa, através de um estudo de caso. Foram eleitos como instrumentos para a construção das informações questionários e entrevistas, que após suas aplicações foram analisados respectivamente via estatística descritiva e análise de correlação e análise de conteúdo. Os resultados demonstraram taxas superiores a 50% nos primeiros anos de oferta dos cursos superiores. Observou-se que esse índice tende à diminuição com o passar dos anos, mas ainda assim, a maioria dos cursos apresentam evasão acima da média nacional para instituições públicas, que é 22%. Na diferença entre os perfis de estudante, os que evadem são predominantemente homens, casados, com idade entre 18 e 28 anos e que colaboram efetivamente para a renda familiar. Por outro lado, mulheres, solteiras, com idade entre 18 e 28 anos, que não têm contribuição na renda, são estudantes em curso nessa IES. Os antecedentes da evasão mais significativos demonstrados nessa pesquisa foram: falta de conhecimento sobre o curso, falta de identificação com o curso e a carreira, pouca participação em atividades extracurriculares, relacionamento estritamente formal com os professores, e indisponibilidade de tempo para estudar. Entre as correlações positivas principais ressalta-se os incentivos do primeiro semestre com os sentimentos de pertencer e de bem-estar ao estudar na IES. Quanto às correlações negativas, especialmente chama atenção que quanto mais se contribui para a renda familiar, menos tempo se tem para estudar. Em se tratando do PNAES, entre os estudantes imperou a falta de conhecimento e de participação em ações do Programa. Os evadidos se percebem menos atuantes e menos beneficiados. Já os cursantes percebem-se mais beneficiados e responderam que PNAES contribui para a melhoria de renda e permanência na instituição. Quanto aos gestores e o processo de implementação nessa IES, ressalta-se: a autonomia de cada IES em conduzir o Programa, o predomínio da oferta de auxílios financeiros, falta de legitimidade das ações do Eixo Universal, informalidade dos atendimentos da equipe especializada, e dificuldade em acompanhar os estudantes beneficiados. Ficou evidente que o PNAES faz diferença aos estudantes que se sentem beneficiados pelos seus projetos e ações na medida em que acolhe necessidades financeiras. Porém ainda se mostrou incipiente a contribuição do programa no seu Eixo Universal.

Palavras-Chave: Evasão escolar; Ensino Superior; Assistência Estudantil; PNAES.

ABSTRACT

The dropout in higher education is recognized as a serious problem for the institutions, for the student and society. The losses it causes are manifested in idleness of the education system, in the frustration of students and in the absence of cultural and professional capital for the development of society. Based on this argument the research presented here aimed to describe the higher education evasion in IFTO (Federal Institute of Technological Education), Campus of Paraíso do Tocantins City, and the implementation of the National Programme of Student Assistance (PNAES) while policy to encourage the permanence of students, acting to prevent and combat evasion. Therefore we sought the views of dropouts students, students in course and managers who lead the program in the institution. It was intended to identify the antecedents of evasion, the differences in the profile of dropouts and regular students, correlations between the various antecedents and the way PNAES is implemented in this Campus. The methodology has resulted in a descriptive quantitative and qualitative approach, through a case study. The tools for building information were questionnaires and interviews, which results were analyzed respectively via descriptive statistics and correlation analysis and content analysis. The results showed rates higher than 50% in the first year of offering higher education courses. It was observed that this index tends to decrease over the years, but still, most courses have above the national average dropout for public institutions, which is 22%. The difference between the student profiles, which evades are predominantly male, married, aged between 18 and 28 years, collaborating effectively to the family income. On the other hand, women, single, aged between 18 and 28, who have no contribution to income, are current students in this IES. The most significant evasion antecedents presented in this research were: lack of knowledge about the course, lack of identification with the course and career, little participation in extracurricular activities, strictly formal relationship with the teachers, and unavailability of time to study. The main positive correlations were between the incentives to study encountered in the first semester of the course and feelings of belonging and well-being while studying at IES. As for the negative correlations, it draws particular attention that the more the student contributes to the family income, less time he has to study. When it comes to PNAES, students lacked knowledge and participation in program actions. The evaded students perceived themselves as less active and less benefitted. As for the enrolled ones, they perceive themselves more benefitted and responded that PNAES contributes to the improvement of income and permanence in the institution. Regarding managers and the implementation process in the institution, it is emphasized: the autonomy of each institution to conduct the program; the prevalence of offering financial aid; lack of legitimacy of the actions of the Universal Axis; informality of the specialized staff care; and difficulty to follow the benefitted students. PNAES makes the difference among students that feel benefitted by their projects and actions while supporting financials needs. However the program's contribution showed insipience in its Universal Axis.

Keywords: Scholar evasion; Higher education; Student Assistance; National Programme of Student Assistance (PNAES).

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA COM AS LOCALIZAÇÕES DOS CAMPI DO IFTO.....	16
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – INVESTIMENTOS DO GOVERNO FEDERAL EM ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL POR MEIO DO PROGRAMA PNAES, BRASIL, 2008-2013. -----	52
GRÁFICO 2 – TAXAS GERAIS DE EVASÃO, RETENÇÃO E PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFTO. -----	71
GRÁFICO 3 - PARTICIPAÇÃO NA RENDA FAMILIAR - EVADIDOS -----	87
GRÁFICO 4 - RENDA FAMILIAR NO MOMENTO DA EVASÃO -----	87
GRÁFICO 5 - PROCEDÊNCIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES EVADIDOS -----	88
GRÁFICO 6 - PORCETAGEM DE RESPOSTA DOS EVADIDOS POR CURSO ----	91
GRÁFICO 7 - PARTICIPAÇÃO NA RENDA FAMILIAR - CURSANDO -----	97
GRÁFICO 8 - RENDA FAMILIAR DO ESTUDANTE EM CURSO -----	98
GRÁFICO 9 - PROCEDÊNCIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES EM CURSO. -----	99
GRÁFICO 10 - PORCETAGEM DE RESPOSTA DOS CURSANTES POR CURSO. -----	100
GRÁFICO 11 – PERCEPÇÃO DOS EVADIDOS SOBRE O RECEBIMENTO DE AUXÍLIOS/BOLSAS PROVENIENTES DO PNAES. -----	155
GRÁFICO 12 - PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES EVADIDOS EM PROGRAMAS DO EIXO UNIVERSAL -----	156
GRÁFICO 13 - PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES EM CURSO SOBRE O RECEBIMENTO DE AUXÍLIOS/BOLSAS PROVENIENTES DO PNAES. -----	162
GRÁFICO 14 - PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES EM CURSO EM PROGRAMAS DO EIXO UNIVERSAL. -----	163

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – NÚMERO DE VAGAS OFERECIDAS, CANDIDATOS INSCRITOS E INGRESSOS POR VESTIBULAR OU OUTROS PROCESSOS SELETIVOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM 2005 (PRESENCIAIS) E 2013 (PRESENCIAIS E À DISTÂNCIA).	03
QUADRO 2 – TIPOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (2005/2013)	04
QUADRO 3 - ÍNDICE DE EVASÃO TOTAL MÉDIA DE CURSOS DE ALGUNS PAÍSES DA OCDE – 2005	08
QUADRO 4 – PORCENTAGEM DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO DE 18 A 21 ANOS – TAXA BRUTA DE MATRÍCULAS	09
QUADRO 5 - ÍNDICE DE EVASÃO TOTAL MÉDIA DE CURSOS DE ALGUNS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA.....	10
QUADRO 6 - INDICADORES QUE DEMONSTRAM TIPOS DE EVASÃO APRESENTADOS NA SINOPSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR 2013 – INEP.	11
QUADRO 7– ANTECEDENTES DA EVASÃO EXTRAÍDOS DA LITERATURA. .36	
QUADRO 8– TAXA DE EVASÃO PUBLICADA (IFTO, 2016) VS, EFETIVA – LICENCIATURA EM MATEMÁTICA.....	74
QUADRO 9 – TAXA DE EVASÃO PUBLICADA (IFTO, 2016) VS, EFETIVA – GTI.....	76
QUADRO 10 – TAXA DE RETENÇÃO PUBLICADA (IFTO, 2016) VS, EFETIVA – BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO	78
QUADRO 11 – TAXA DE RETENÇÃO PUBLICADA (IFTO, 2016) VS, EFETIVA – LICENCIATURA EM QUÍMICA	79
QUADRO 12 – TAXA DE RETENÇÃO PUBLICADA (IFTO, 2016) VS, EFETIVA – TECNÓLOGO EM ALIMENTOS.....	81
QUADRO 13 – TAXA DE RETENÇÃO PUBLICADA (IFTO, 2016) VS, EFETIVA – BACHARELADO EM SISTEMAS DA INFORMAÇÃO	82
QUADRO 14 - PERFIL DOS ESTUDANTES EVADIDOS	84
QUADRO 15 - INGRESSO DOS EVADIDOS NO CAMPUS PARAÍSO DO TOCANTINS/FTO	89

QUADRO 16 - MODALIDADE DA EVASÃO E MEIOS UTILIZADOS PARA EVADIR.....	92
QUADRO 17 - PERFIL DOS ESTUDANTES EM CURSO	95
QUADRO 18 - INGRESSO DOS ESTUDANTES EM CURSO NO CAMPUS PARAÍSO DO TOCANTINS/FTO	99
QUADRO 19 – ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS À INSTITUIÇÃO – ESTUDANTES EVADIDOS.....	103
QUADRO 20 – ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS À INSTITUIÇÃO – ESTUDANTES EM CURSO.....	106
QUADRO 21 – ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS AO CURSO – ESTUDANTES EVADIDOS.....	109
QUADRO 22 – ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS AO CURSO – ESTUDANTES EM CURSO.....	114
QUADRO 23 - ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS AOS PROFESSORES – ESTUDANTES EVADIDOS.....	118
QUADRO 24 - ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS AOS PROFESSORES – ESTUDANTES EM CURSO.....	122
QUADRO 25 - ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS À EQUIPE TÉCNICA – ESTUDANTES EVADIDOS.	126
QUADRO 26 - ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS À EQUIPE TÉCNICA – ESTUDANTES EM CURSO.....	128
QUADRO 27 - ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS AOS COLEGAS – ESTUDANTES EVADIDOS.....	129
QUADRO 28 - - ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS AOS COLEGAS – ESTUDANTES EM CURSO.....	131
QUADRO 29 - ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS PESSOAIS DOS ESTUDANTES – ESTUDANTES EVADIDOS.....	132
QUADRO 30 - ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS PESSOAIS DOS ESTUDANTES – ESTUDANTES EM CURSO.....	143
QUADRO 31 - EIXO - ASPECTOS RELATIVOS AO PNAES – ESTUDANTES EVADIDOS.....	149
QUADRO 32 - EIXO - ASPECTOS RELATIVOS AO PNAES – ESTUDANTES EM CURSO.....	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES: Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

CF: Constituição Federal

CORES: Coordenação de Registros Escolares

FIES: Fundo de Financiamento do Estudante de Ensino Superior

FONAPRACE: Fórum Nacional de Pró-Reitores

FORGRAD: Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES: Instituição de Ensino Superior

IFES: Instituições Federais de Ensino Superior

IFTO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PNAES: Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNAD: Pesquisa nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNE: Plano Nacional de Educação

PROUNI: Programa Universidade para Todos

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

SEMESP: Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior

SESU: Secretaria de Ensino Superior

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU: Sistema de Seleção Unificado

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UNE: União Nacional dos Estudantes

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	3
1.1 OBJETIVOS	7
1.1.1. Objetivo geral	7
1.1.2. Objetivos específicos	7
1.2. JUSTIFICATIVA	7
2. LOCUS DA PESQUISA	15
3. EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR	18
3.1. O EXERCÍCIO DA DETERMINAÇÃO DO CONCEITO “EVASÃO ESCOLAR” NO ENSINO SUPERIOR.	18
3.2. ANTECEDENTES DA EVASÃO: MODELOS DE ANÁLISE INTERNACIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS EM ESTUDOS BRASILEIROS.	23
4. A FORMALIZAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ...	40
4.1 REFERÊNCIAS HISTÓRICAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL	40
4.2 O PNAES COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DIREITO	49
4.3 A REGULAMENTAÇÃO DO PNAES NO <i>CAMPUS PARAÍSO DO TOCANTINS DO IFTO</i>	55
5. METODOLOGIA	60
5.1 DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO	62
5.2 INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	63
5.3 PRODUTO DA DISSERTAÇÃO	69
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES	70
6.1 A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NO <i>CAMPUS PARAÍSO DO TOCANTINS</i>	70
6.2 OS NÚMEROS DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NO <i>CAMPUS PARAÍSO DO TOCANTINS / IFTO</i>	73
6.3 RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS	84
6.3.1 Eixos de Caracterização dos Estudantes	84
6.3.1.1 Perfil do estudante Evadido	84
6.3.1.2 Perfil do Estudante em Curso	95
6.3.2 Eixo dos Antecedentes da Evasão	102
6.3.2.1 Aspectos Relativos à Instituição – Estudantes Evadidos	103
6.3.2.2 Aspectos Relativos à Instituição – Estudantes em Curso.	106
6.3.2.3 Aspectos Relativos ao Curso – Estudantes Evadidos	108
6.3.2.4 Aspectos Relativos ao Curso – Estudantes em curso.	114
6.3.2.5 Aspectos Relativos aos Professores – Estudantes Evadidos	118

6.3.2.6 Aspectos Relativos aos Professores – Estudantes em curso.....	122
6.3.2.7 Aspectos Relativos à Equipe Técnica – Estudantes Evadidos.....	125
6.3.2.8 Aspectos Relativos à Equipe Técnica – Estudantes em Curso.....	127
6.3.2.9 Aspectos Relativos aos Colegas – Estudantes Evadidos.....	129
6.3.2.10 Aspectos Relativos aos Colegas – Estudantes em curso.....	131
6.3.2.11 Aspectos Relativos ao Estudante – Estudantes Evadidos.....	132
6.3.2.12 Aspectos Relativos ao Estudante – Estudantes em curso.....	143
6.3.3 Eixo dos Aspectos Relativos aos PNAES.....	148
6.3.3.1 Percepção dos Estudantes Evadidos	149
6.3.3.2. Percepção dos Estudantes em Curso.....	158
6.4. ANÁLISE DE CORRELAÇÕES	165
6.4.1 Correlações no Grupo dos Evadidos	166
6.4.2 Correlações no Grupo dos Estudantes em Curso.....	172
6.5 RESULTADOS E ANÁLISES DAS ENTREVISTAS - PERSPECTIVA DOS GESTORES SOBRE O PNAES NO CAMPUS PARAÍSO DO TOCANTINS/ IFTO.....	175
6.5.1 Eixo 1 – Apresentação dos Entrevistados	176
6.5.2 Eixo 2 – O Conceito do Programa Nacional de Assistência Estudantil	178
6.5.3 Eixo 3 – A Organização e Implementação do PNAES no Campus Paraíso do Tocantins.....	183
6.5.3.1 Gestão e Supervisão.....	184
6.5.3.2 Planejamento, Execução e Avaliação	187
6.5.4 Demais Aspectos para Implementação do PNAES	190
6.5.4.1 Atividades do Eixo Universal	190
6.5.4.2 Atividades do Eixo de Assistência e Apoio ao Estudante	193
6.5.4.3 Seleção dos Estudantes para Oferta de Auxílios	195
6.5.4.4 Gerenciamento das Necessidades Estudantis	198
6.5.4.5 Administração Orçamentária para Implementação	199
6.5.4.6 Avaliação do Funcionamento do PNAES	201
6.5.4.7 Percepção dos Gestores sobre Evasão e seus Antecedentes.....	202
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE A – Questionário para alunos evadidos.....	228
APÊNDICE B – Questionário para alunos regularmente matriculados.....	236
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Questionários e Entrevistas) ..	243

APÊNDICE D – Instrumento para Entrevista Semiestruturada com Gestores do Programa Nacional da Assistência Estudantil no IFTO	247
APÊNDICE E – PRODUTO DA DISSERTAÇÃO	249
ANEXO 1 – Tabela Comparação entre as evasões anuais médias nas IES do Brasil, por região geográfica.....	261

1. INTRODUÇÃO

Com a Constituição Federal (CF) de 1988 marca-se no Brasil uma passagem histórica para a redemocratização do país. O avanço para a sociedade se dá em termos sociais e políticos, uma vez que a promulgação desse novo ordenamento jurídico inaugura as garantias dos direitos sociais, firmando e ampliando a promoção, em termos de igualdade e solidariedade, de direitos como a educação.

Tanto o acesso quanto a permanência nas diferentes modalidades de ensino ganharam visibilidade, e maior interesse do poder público no Brasil, posteriormente a alguns marcos legais. Como citado, a CF (BRASIL, 1988), seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) e o desenvolvimento dos Planos Nacionais da Educação (PNE) atualmente no seu segundo decênio (BRASIL, 2014). Momentos em que, progressivamente, o direito à educação em nível superior é positivado, regulamentado e objetivado em metas e estratégias. Ganham maturidade discussões que ultrapassam o acesso, ocupadas e destinadas à permanência e êxito do jovem nessa modalidade de ensino.

No que tange o acesso observa-se crescimento acentuado ao longo dos anos. Estabelecendo um recorte temporal entre 2005 e 2013 a quantidade de cursos de graduação presenciais e à distância subiu de 20.407 (presenciais) e 189 (à distância)¹ em 2005 para 32.049 em 2013 (na modalidade de graduação presencial e à distância) (INEP, 2005, 2013).

A fim de demonstrar a evolução dos indicadores de vagas oferecidas, candidatos inscritos e totalidade de ingressantes nesse período o Quadro 1 apresenta essas informações detalhadas.

Quadro 1 – Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por vestibular ou outros processos seletivos em cursos de graduação em 2005 (presenciais) e 2013 (presenciais e à distância).

Tipo de IES		Quantidade de vagas oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
2005	Total Brasil	2.435.987	5.060.956	1.397.281
	Públicas	313.368	2.306.630	288.681
	Privadas	2.122.619	2.754.326	1.108.600
2013	Total Brasil	5.068.142	13.374.439	2.742.950
	Públicas	577.974	7.375.371	531.846
	Privadas	4.490.168	5.999.068	2.211.104

Fonte: Adaptado de Sinopse da Educação Superior de 2005 e 2013 (INEP, 2005, 2013).

¹ Optou-se por apresentar os dados dos cursos presenciais e à distância separadamente, pois na Sinopse de 2005 eles aparecem em tabelas distintas.

A oferta é evidenciada em números crescentes ao longo dos anos, confirmando a expansão do acesso ao ensino superior. Fruto de políticas educacionais, o desenvolvimento do ensino superior favoreceu a abertura de cursos e com eles maior número de vagas. A soberania da oferta no setor privado é evidenciada, ao passo em que a busca por instituições de ensino superior (IES) públicas se apresenta em proporções mais impactantes, na medida em que a oferta nesse setor é tão resumida para a quantidade de candidatos que buscam suas vagas (PIRES, 2004; ABREU 2012; CORBUCCI, 2014).

A expansão na Educação Superior é consequência da procura por esse nível de ensino decorrente da demanda de alunos oriundos do ensino médio. Essa demanda é resultado do aquecimento da economia brasileira, do aumento do poder aquisitivo da população e da democratização da educação brasileira ocorridos nas últimas décadas, cenário que oportunizou o aumento do número de estudantes no Ensino Médio e por extensão a procura por uma formação de nível superior ao concluírem o secundário (FELICETTI; FOSSATTI, 2014, p. 266).

Mazzetto e Carneiro (2002) entendem que o crescimento da exigência social para qualificações para o trabalho ampliou a necessidade educacional da população, fazendo com que crescesse a procura por cursos de graduação, e consequentemente aumentando a competitividade no ingresso aos cursos.

A discussão sobre as IES públicas e privadas, bem como a representatividade da evasão nas mesmas toma nesse sentido um caráter especial de discussão. Como no Brasil a numerosidade das IES privadas supera largamente as IES públicas a primeiras irão afetar imprtantemente os indicadores globais do ensino superior brasileiro, entre eles os índices de evasão (SILVA-FILHO *et al.* 2007).

Nota-se no Quadro 2 as representatividades dessas instituições e um comparativo entre os índices utilizados como fonte por Silva-Filho *et al.* (2007) e os disponíveis na mais recente Sinopse da Educação Superior com referência ao ano de 2013 divulgada pelo INEP (INEP, 2013). É possível constatar tanto um crescimento do número de IES ao longo dos anos, como a predominância das IES privadas em detrimento das públicas.

Quadro 2 – Tipos de Instituições de Ensino Superior no Brasil (2005/2013)

Tipo de IES		Quantidade de IES em 2005	Quantidade de IES 2013
Total Brasil ²		2.165	2.391
Públicas		231	301
	Federal	97	106
	Estadual	75	119
	Municipal	59	76

² O total de IES no Brasil abarca: Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais (a partir de 2008 – Lei nº 11.892/08 e CEFET).

Privadas ³	1.934	2.090
-----------------------	-------	-------

Fonte: Adaptado de INEP (2005, 2013).

A questão do acesso e a possibilidade da permanência dos estudantes revelam-se preocupantes, uma vez que nesse cenário o ingresso no ensino superior demonstra seu caráter elitista e seletivo (PIRES, 2004; ABREU 2012; CORBUCCI, 2014).

Para além dessa questão observa-se ainda a possibilidade de acesso não caminha lado a lado com a permanência. A evasão é uma questão sempre presente no contexto da educação formal (CASTRO, 2013). É compreendida como um problema internacional que interfere nos resultados dos sistemas educacionais. Não elege instituição para acontecer, sendo comum em todos os níveis de ensino e independente de se tratar de uma IES pública ou privada (SILVA-FILHO, 2007; SANTOS-BAGGI; LOPES, 2011).

Indicadores do INEP (BRASIL, 2013) demonstraram na mais recente análise em que se apresentam modalidades de evasão que de um total de 7.305,977 matriculados em diversas IES, o somatório de alunos com matrícula trancada, desvinculada do curso e transferidas para outro curso na mesma IES foi de 2.596.775.

Ao longo do projeto acadêmico de um estudante a evasão pode acontecer com a descontinuação de um curso, a saída da instituição ou de forma ainda mais impactante, do sistema de ensino, causando prejuízos acadêmicos, sociais e econômicos ao estudante, aos professores, à instituição e a toda sociedade (BRASIL, 1997).

A evasão escolar definida como a descontinuação de um curso, de uma instituição ou de um sistema de ensino, por sua vez faz-se presente como principal perturbador desse sistema. É considerada como um fenômeno complexo. Dada sua ocorrência no âmbito do ensino fundamental, médio ou superior, conduzirá a compreensões distintas, sejam sobre seus conceitos, seus tipos e os motivos que a ocasionam. (BRASIL, 1997; SILVA-FILHO *et al.*, 2007; SANTOS-BAGGI, LOPES, 2011; LOBO, 2012).

Independente de onde ocorra, a evasão provoca perdas ao estudante, à instituição e à sociedade como um todo. Perde-se a oportunidade de entrar no mercado de trabalho (BUENO, 1993), planos e investimentos institucionais não se concretizam (CASTRO, 2013), é fonte de ociosidade dos professores, equipamentos, funcionários e espaço físico, retratando desperdícios sociais, econômicos e acadêmicos (SILVA-FILHO *et al.* 2007).

³ Entre as IES privadas estão as Particulares, Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas. Nesse trabalho não foi possível estabelecer com clareza os quantitativos referentes a cada espécie de IES privadas pois a sinopses modificaram, ao longo dos anos, a maneira de disposição das informações.

Kowalski (2012) salienta que mesmo diante de um processo intensivo de democratização do ensino superior relacionado ao aumento de vagas e ampliação de ofertas de cursos noturnos nas IES, bem como no modelo de Ensino à Distância (EAD), tais ações por si só não garantem a permanência desses alunos. Trata-se de estratégias que resultam em um crescimento do ponto de vista quantitativo desse acesso, sem garantias sobre a permanência do estudante, a qualidade do ensino e até mesmo a conclusão no seu curso.

A promoção da expansão, como outrora destacado, ganha elevadas proporções com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008). Criam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como importante ação de ampliação do ensino em diversas modalidades (BRASIL, 2008).

Tendo como uma de suas finalidades “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia”, o ensino superior é também contemplado nessas instituições. E para essa modalidade é prevista, entre seus objetivos, a oferta de cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharias (BRASIL, 2008).

Este marco significou um avanço em termos de acesso ao ensino superior. E se observa cada vez mais frequente a permanência como pauta interligada ao ingresso. O PNE formaliza um caminho para a expansão de vagas e cursos na educação superior. O Plano traz orientações voltadas para a melhoria da qualidade da educação, formação para o trabalho, universalização do atendimento escolar, superação de desigualdades e objetivos claros de elevação de taxas de matrícula. Com essas metas estabelece como estratégias políticas de assistência estudantil, planejadas para inclusão e permanência de estudantes de grupos sociais específicos na finalidade de garantir também a permanência do estudante (BRASIL, 2001).

Por essa razão as políticas afirmativas, especialmente a Política de Assistência Estudantil ganha ênfase nesse trabalho. Constituída em um longo processo de lutas e militâncias estudantis em busca de seus direitos à formação acadêmica a assistência estudantil conquista formalidade através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O PNAES surge como uma ferramenta para a permanência do jovem na educação superior pública federal tendo como um dos seus objetivos a redução da evasão e retenção (BRASIL, 2010).

Isso posto instala-se o problema dessa pesquisa que pretende descrever como o Programa Nacional de Assistência Estudantil atua na prevenção da evasão dos estudantes do ensino superior no *Campus* Paraíso do Tocantins do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO na visão dos gestores que a conduzem, dos alunos e ex-alunos da instituição.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo geral

O objetivo Geral consiste em descrever a evasão no ensino superior e como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) atua na prevenção e combate desse fenômeno no *Campus Paraíso do Tocantins do IFTO*, na visão dos gestores, alunos evadidos e cursantes da Instituição.

1.1.2. Objetivos específicos

- Descrever as taxas efetivas da evasão no ensino superior no *Campus Paraíso do Tocantins do IFTO*;
- Analisar as diferenças de perfil entre alunos regulares e evadidos no *Campus Paraíso do Tocantins do IFTO*;
- Identificar como os antecedentes da evasão existentes na literatura da área se apresentam na amostra de estudantes evadidos e cursantes do ensino superior no *Campus Paraíso do Tocantins do IFTO*;
- Promover análise de correlações de Pearson identificando as relações de força e fraqueza nos antecedentes da evasão, nas opiniões enunciadas pelos evadidos e cursantes acerca do PNAES;
- Descrever o processo de atuação dos gestores na implementação do PNAES no *Campus Paraíso do Tocantins do IFTO*.

1.2. JUSTIFICATIVA

No âmbito da educação superior a evasão ou a permanência no curso desponta como tema de principal interesse (BARDAGI, 2007). Por ser o espaço onde se formam os futuros professores e profissionais de uma universidade de áreas, construindo a massa crítica e desenvolvimentista de um país, o problema da evasão ressoa imperioso aos olhares dos gestores e pesquisadores (MACHADO; MELO-FILHO; PINTO, 2005; CASTRO, TEIXEIRA, 2012).

O trabalho de Silva-Filho *et al.* (2007) realizado para o Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação da Ciência e da Tecnologia, evidencia sinopses da educação superior e em particular o percentual de evasão anual⁴ nessa modalidade de ensino.

Em se tratando dos dados sobre evasão nos cursos superiores Silva-Filho *et al.* (2007) não observou muita diferença entre as médias nacionais e internacionais, destacando que, as variações se apresentam quando se comparam dependências administrativas (instituições públicas e privadas), região e curso.

O Quadro 3 apresenta os índices de evasão no ensino superior de todas as esferas administrativas⁵ de alguns países que compõe a *Organization For Economic Co-operation and Development*⁶ (OECD) no ano de 2005 (SILVA-FILHO *et al.* 2007; CASTRO, 2013).

Quadro 3 - Índice de evasão total média de cursos de alguns países da OCDE – 2005

País	Percentual de evasão total média em 2005
Japão	07
Turquia	12
UK	17
Coréia	22
Alemanha	30
México	31
Estados Unidos	34
França	41
Suécia	52
Itália	58

Fonte: SILVA-FILHO *et al.* (2007, p. 657).

Ao analisar os índices do estudo de Silva-Filho *et al.* (2007), Castro (2013) confirma pela expressividade do índice como o da Itália, a internacionalidade desse problema, que afeta tanto países desenvolvidos quanto subdesenvolvidos. O fenômeno é tido como um dos maiores contratempos que preocupam as instituições de ensino em geral. Trata-se de um problema internacional que repercute nos resultados dos sistemas educacionais. Seja em qualquer nível de ensino, e no ensino superior brasileiro, seja ele público ou privado (SILVA-FILHO *et al.*, 2007; LOBO, 2012).

Houve um aumento expressivo de matrículas nos cursos superiores principalmente a partir dos anos noventa, porém, mesmo com o crescimento de oferta no ensino superior, as

⁴ Entende-se **evasão anual média** como a porcentagem de alunos que matriculados em um sistema de ensino, ou em um curso, antes da conclusão não se matricula no ano ou semestre seguinte. Ou seja, eles têm potencial para renovar a matrícula, porém não o fazem. Desvinculam-se ou transferem-se do curso ou da IES, resultando na média de evasão anual do tal curso (SILVA-FILHO *et al.* (2007).

⁵ A designação Esferas Administrativas aparece no texto de Silva Filho *et al.* (2007) e é interpretado no trabalho de Castro (2013) como “todo rol de instâncias de gestão das IES, quais sejam: comunitárias, municipais, estaduais, federais e particulares” (p. 35).

⁶ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDC)

vagas mostraram-se insuficientes para a demanda que procede de uma grande expansão do ensino médio. Esta observação ainda denota atualidade se comparados os índices dos candidatos inscritos à quantidade dos que ingressam. (MAZZETTO; CARNEIRO, 2002).

Vislumbrando o estado do Tocantins nesse cenário apresenta-se o Quadro 4 com os indicadores da expansão.

Quadro 4 – Porcentagem de matrículas na Educação Superior em relação à população de 18 a 21 anos – Taxa bruta de matrículas

Ano	Porcentagem
2001	16
2002	20
2003	17,5
2004	20,5
2005	20,8
2006	25,5
2007	25,3
2008	29
2009	41,2
2011	30
2012	31
2013	30,4

Fonte: PNAD/IBGE/Preparação: Todos Pela Educação (BRASIL, 2015a).

Indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstraram os impactos da expansão da educação superior no Brasil no período de 2003 a 2012. A taxa bruta⁷ de crescimento foi de 16,6% em 2003 para 28,7% em 2012 e taxa líquida⁸ de 9,8% para 15,10% da população na faixa etária de 18 a 24 anos (BRASIL, 2013).

Mesmo diante de um aumento expressivo de vagas, cursos e ofertas, a meta 12 do PNE (2011-2014), específica para a Educação Superior tem expectativas de expansão para além das constatadas. Espera-se para 2014 uma taxa bruta de 50% da população de 18 a 24 anos (em 2013 era de 32,3%) matriculadas na educação superior e taxa líquida de 33% diferente dos 16,5% apresentados em 2013 (BRASIL, 2015a).

A taxa líquida da população específica dos estudantes de 18 a 24 anos matriculadas na educação superior no Tocantins nos anos 2001 e 2013 foram, respectivamente, 6,2% e 17,1% (BRASIL, 2015a).

Acrescenta-se nessa meta a intenção de assegurar a qualidade da oferta e expansão, percebido como um grande desafio de aumentar a escolaridade média da população. Para atingi-

⁷ Taxa bruta é a taxa em relação à população de 18 a 24 anos, mas não necessariamente nessa faixa etária;

⁸ Taxa líquida representa a população com idade entre 18 a 24 anos, perfil considerado adequado para a educação em nível superior (OBSERVATÓRIO PNE, 2015)

la foram delineados enquanto objetivos a interiorização das instituições para o aumento de vagas e a criação de mecanismos de inclusão de populações marginalizadas, entre eles a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Fundo de Financiamento do Estudante de Ensino Superior (FIES) (BRASIL, 2015a).

Diante dessa discussão sobre o acesso, a evasão retoma seu lugar, uma vez que as taxas de expansão não apresentam um encadeamento às de permanência (CASTRO, 2013). A esse respeito, vejamos o que nos dizem os indicadores.

Tendo como referência a América Latina Silva-Filho *et al.* (2007) expõe os índices de evasão total média naquele contexto demonstrando, entre outros países a situação do Brasil frente a essa questão.

Quadro 5 - Índice de evasão total média de cursos de alguns países da América Latina

Países	% de evasão total média nas IES pública
Cuba	25
Brasil	33
Chile	50
Colômbia	51
Venezuela	60
Uruguai	72
Bolívia	73 ⁹

Fonte: SILVA-FILHO *et al.* (2007, p. 657)

O autor apresenta esses dados para contextualização e em seu estudo, tendo como referência o ano de 2005, apresenta a taxa anual de evasão no Brasil de **22%**, considerando todas as categorias de instituições: pública, privadas, comunitárias e confessionais (grifo nosso).

Em dados atuais publicados pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP) a taxa de evasão em IES públicas presenciais em 2013 era de **17,8%**. E as IES privadas apontavam 27,4% (SEMESP, 2015).

Do ponto de vista de Machado, Melo-Filho e Pinto (2005, p. 41), a evasão deve ser apurada como despesas do ensino superior público, e não uma mera ocorrência de escolhas equivocadas frutos da indecisão ou falta de vocação dos alunos. “Uma vaga não usada é uma despesa muito grande para um País como o Brasil, com muitas prioridades que, por falta de recursos, não são atendidas”.

No mesmo sentido Sampaio *et al.* (2011) entende a evasão como um problema compartilhado entre indivíduo e instituição. Para o primeiro, pois a evasão pode significar o

⁹ Tal como foi apresentado no estudo de Silva Filho *et al.* (2007), não se especificou se o percentual apresentado se trata das IES públicas, privadas ou o conjunto delas.

fim do sonho de adquirir um curso universitário, com possíveis comprometimentos do futuro financeiro. E para a instituição por todos os desperdícios que essa vaga ociosa provoca. Justificando dessa forma a importância em bem conhecer o perfil do estudante que evade, para permitir intervenções políticas com vistas ao aproveitamento ideal dos recursos desperdiçados.

Colocando uma lupa sobre os índices apresentados na última Sinopse (INEP, 2013) são evidenciadas modalidades de evasão, ainda que não se apresente um cálculo de evasão total nas regiões e instituições do país. Os indicadores conseguem nesse momento apontar ocorrências relevantes sobre esse preocupante fenômeno vivenciado no sistema de ensino superior no país. O Quadro 6 foi criado para apresentar esses indicadores.

Quadro 6 - Indicadores que demonstram tipos de evasão apresentados na Sinopse de Educação Superior 2013 – INEP.

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa – Total de Matrículas	Matriculados	Matrícula Trancada	Matrícula desvinculada do curso	Transferência para outro curso na mesma IES	Falecidos
Brasil 9.904.051	7.305.977	1.035.463	1.465.292	96.020	1.299
Norte 779.248	568.337	57.091	149.799	3.941	80
Tocantins 96.456	77.463	6.437	12.291	250	15
Nordeste 1.963.180	1.521.706	160.128	269.186	11.947	213
Sudeste 4.587.707	3.329.946	532.031	665.577	57.659	494
Sul 1.633.529	1.189.713	194.979	231.341	17.137	359
Centro-Oeste 942.387	696.275	91.234	149.389	5.336	153
Distrito Federal 276.812	203.821	28.385	42.214	2.373	19

Fonte: Adaptado de INEP (2013).

Tomando como base os valores do Quadro 6 a sugestão de ociosidade de vagas é relevante. Fazendo uma soma simples nesse ano apresentado foram 2.598.078 vagas que ficaram ociosas, mesmo que temporariamente até um próximo vestibular ou processo seletivo. No caso do Trancamento de matrícula, o prejuízo pode ser ainda maior, uma vez que a vaga fica ocupada pelo estudante até que este retorne, impossibilitando ocupação por outro através de novo processo de seleção (CASTRO, 2013).

O Estado do Tocantins foi propositalmente apresentado nesse cenário, por se tratar no espaço macro dessa pesquisa. Indicadores do INEP (2013) apresentam a região Norte o Tocantins como quarta região na oferta de vagas. Sua representatividade é inferior aos estados

do Pará, Amazonas e Rondônia. Na ocasião dos seus estudos Silva-Filho *et al.* (2007) constatou uma porcentagem de 16% de evasão na região Norte (ANEXO 1). O menor índice comparado às demais regiões. Os autores analisaram que o baixo índice de evasão na região norte se explica pelo fato de que em 2005, 60% dos estudantes estavam matriculados em IES de natureza pública, tornando coerente a aproximação desse score com a taxa de evasão observada nesse tipo de IES, que na época era de 12%.

Silva-Filho *et al.* (2007) interpretaram que no período em que o estudo foi realizado os estados da Região Norte passavam por mudanças quantitativas no ensino superior, com a criação de IES e oferta de cursos e vagas provocando um aumento no número de matrículas e de ingressantes. Esta diferente evolução se explica pela demanda interna que, antes reprimida, passa a ingressar em IES, bem como pela atração de um contingente expressivo de estudantes de outras regiões do país. Sendo assim, acrescenta que passada essa fase inicial de expansão do sistema de ensino superior na região, gradualmente suas taxas passarão a evoluir como o perfil de outras regiões do país.

Os estados do Acre, Amapá, Roraima e Tocantins, não foram sequer considerados em algumas análises sobre a relação entre evasão e outros indicadores devido às grandes oscilações dos valores da evasão apresentados (SILVA-FILHO *et al.* 2007).

Não é possível afirmar que a situação da evasão brasileira é pior, ou melhor, do que a média dos índices internacionais, que variam muito de país para país. Entretanto, há necessidade de realizar estudos sistemáticos com vistas a reduzir as taxas de evasão e evitar os desperdícios, tanto do ponto de vista social quanto do financeiro (SILVA-FILHO *et al.* 2007, p. 659).

Como se observa trata-se de uma tentativa de compreensão do fenômeno. Como discutem Santos-Baggi e Lopes (2011), Lobo (2012), Castro (2013) e Felicetti e Fossatti (2014), os dados disponíveis oficialmente, como os que têm referenciado essas discussões, não são tão claros tanto no que tange o conceito da evasão e seus tipos, quanto aos procedimentos e metodologias adotadas para sua compreensão.

Do ponto de vista de Santos-Baggi e Lopes (2011), os dados oficiais disponibilizados pelo governo, deveriam ser oferecidos de forma direta e objetiva, permitindo ao pesquisador, ou a quem interessar acesso e entendimento dos índices. Além disso, sugerem que abordem a questão tanto quantitativa quanto qualitativamente possibilitando desenvolvimento efetivo de políticas públicas que combatam a evasão.

Da forma como são disponibilizados geram dificuldades na compreensão da situação de cada aluno, se o abandono se deu temporariamente, ou definitivamente. Havendo trancamento

de matrícula, é preciso definir em que tempo esse estudante pode retornar, e em que cálculo e como será contemplado. Além dessa dificuldade, muitos estudantes abandonam uma IES, mas mantêm-se no sistema em outra instituição (LOBO, 2012). Para Castro (2013) não se têm clareza sobre as formas de análise (conceitos, procedimentos e metodologias) pouco padronizadas dos dados oficiais.

Consideradas as limitações do trabalho a respeito da evasão no ensino superior o consenso inicial a respeito desse fenômeno é desenhado sobre os prejuízos que ela provoca. De naturezas variadas as perdas afetam desde o indivíduo que evade, perpassando a instituição em todos os seus recursos (materiais e humanos) até a sociedade que espera e necessita de desenvolvimento (RISTOFF, 1997; CUNHA, TUNES; SILVA, 2001; SILVA-FILHO *et al.*, 2007; BARLEM *ET AL.*, 2012; CASTRO, TEIXEIRA, 2013; CASTRO, 2013). Sendo, portanto, um fenômeno complexo que exige olhares e pesquisas que abracem a dinâmica da sua ocorrência e é nesse sentido que se sustenta a **contribuição social** desse trabalho (grifo nosso).

A relevância dos estudos da evasão se concentra na possibilidade de que as pesquisas permitam indicar mais precisamente quais as melhores ações, intervenções e práticas que combatam esse fenômeno, partindo de uma compreensão do mesmo, contextualizada no nosso próprio sistema de ensino (LOBO, 2012).

Entre tantas produções acadêmicas destinadas à investigação da evasão no ensino superior, trabalhos que vislumbrem a ocorrência desse fenômeno nos Institutos Federais são ainda incipientes. Na pesquisa realizada nos portais Capes e Scielo nada foi encontrado que trate da evasão nos cursos superiores nessas instituições. Partindo dessas argumentações anteriores ancora-se a **contribuição acadêmica** da pesquisa ora apresentada (grifo nosso).

Encadeando-se a este suporte a **contribuição à instituição** em razão da ausência de estudos a esse respeito nessa IES, ainda que cotidianamente a evasão esteja presente. A escolha por esse lócus de pesquisa está fundamentada na experiência profissional de prática psicológica da pesquisadora nesse *Campus*, onde não existe nada produzido formalmente que promova o reconhecimento desse problema e seus antecedentes.

É pulsante a necessidade de aprofundar a investigação sobre o tema evasão escolar, delineando-se como objetivo a busca de compreensão desse fenômeno e dos seus antecedentes nos cursos superiores de Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura do Campus Paraíso do Tocantins do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins -IFTO.

Complementando a promoção desse conhecimento pretende-se descrever a implementação do PNAES nessa instituição, por se tratar de uma política que tem como princípio a permanência e o êxito do estudante no sentido da inclusão social (BRASIL, 2010).

Nesse sentido os esforços se concentram no reconhecimento das ações adotadas cujos objetivos coadunem com a finalidade de prevenção e/ou intervenção da evasão na IES.

2. LOCUS DA PESQUISA

A expansão do acesso ao ensino superior cresceu no Brasil consideravelmente nos últimos anos. Como desdobramentos das obrigações legais do direito à educação, a criação de novas instituições e desenvolvimento de políticas públicas oportunizam a presença cada vez maior do jovem no ensino superior.

Uma das principais ações de promoção do acesso aconteceu com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) no âmbito do sistema federal de ensino como uma das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação.

A Rede é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG, pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Na ocasião da formalização foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como instituições de natureza jurídica de autarquia e detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. No Tocantins foi criado o Instituto Federal mediante a integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

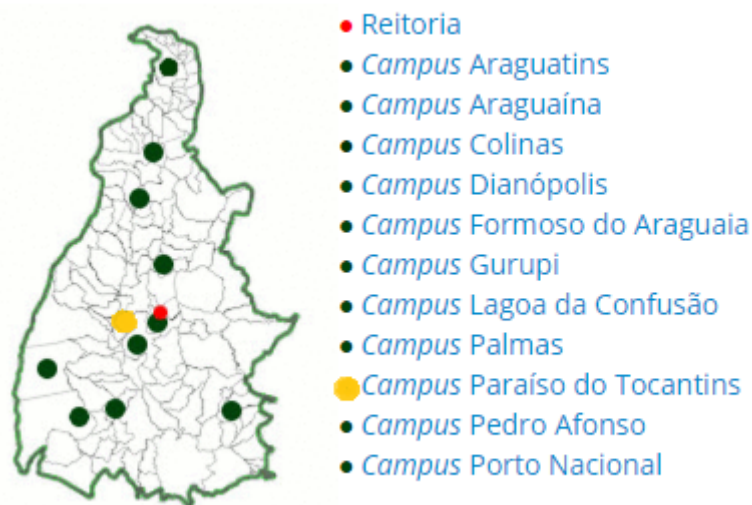
Os Institutos Federais são declarados como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”. Entre suas finalidades e características estão as de ministrar cursos técnicos de nível médio, de formação inicial e continuada, e ministrar em nível de educação superior (cursos de Licenciatura, Bacharelado e pós-graduação lato sensu e stricto sensu) (BRASIL, 2008, Art. 2º).

No que diz respeito às vagas para atender a esses objetivos, deverão destinar 50% (cinquenta por cento) aos concluintes do ensino fundamental e ao público da educação de jovens e adultos, para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, e no mínimo 20% (vinte por cento) para Licenciaturas com vistas na formação de professores de nível básico (BRASIL, 2008).

Entre todas as unidades criadas pela lei, concebeu-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO a partir da integração da Escola Técnica Federal de Palmas e a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins, como uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

O IFTO é composto atualmente por onze unidades, conforme se apresenta na Figura 1 abaixo, sendo oito *campi* (distribuídos nas cidades de Araguaína, Araguatins, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Gurupi, Palmas, Paraíso do Tocantins e Porto Nacional) e três *campi* avançados (em Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão e Pedro Afonso) todos funcionando plenamente além de dezesseis pólos de educação à distância (TOCANTINS, 2015).

Figura 1 – Mapa com as localizações dos diversos *Campi* do IFTO.



Fonte: Portal do *Campus* Paraíso do Tocantins/ IFTO 2016.

Em consonância aos objetivos de sua criação o IFTO oferece a integração entre ensino, pesquisa e extensão em mais de 60 cursos regulares ofertados nas modalidades de ensino médio e superior, pós-graduação *latu senso* presencial e na modalidade à distância, atendendo a todas as microrregiões do Tocantins (TOCANTINS, 2015).

Como um dos campi do IFTO, o *Campus* Paraíso do Tocantins era, até o final de 2008, denominado UNED Paraíso do Tocantins (Unidade de Ensino Descentralizada de Paraíso do Tocantins da Escola Técnica de Palmas – ETF Palmas). A ETF- Palmas agregou o Centro de Educação Profissional de Paraíso do Tocantins por meio de um convênio entre a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins e o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP/MEC (Convênio 063/2001).

Com o advento da Lei nº 11.892/2008 a UNED Paraíso do Tocantins transformou-se em *campus* do IFTO atendendo à chamada pública do Ministério da Educação para que as escolas se tornassem institutos federais e daí possibilitasse ofertar além dos cursos de nível médio, também cursos superiores e pós-graduações (TOCANTINS, 2015).

Conforme demonstra o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2010-2014) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Resolução nº 73/2013/CONSUP/IFTO de 16 de dezembro de 2013, o *Campus* Paraíso do Tocantins possuía até o primeiro semestre de 2013, 1.269 alunos matriculados nos cursos de Formação inicial (66 alunos), Formação continuada (27 alunos), Técnico Integrado (351 alunos), Técnico Subsequente (491 alunos), Superior Bacharelado (40 alunos), Superior Licenciatura (156 alunos), Superior Tecnologia (110 alunos) e Pós Graduação *lato sensu* (25 alunos) (TOCANTINS, 2013).

Os cursos superiores ofertados atualmente pelo *Campus* Paraíso do Tocantins/IFTO são: na modalidade Bacharelado o curso de Administração e Sistemas de Informação; na modalidade Licenciatura os cursos de Matemática e de Química; e na modalidade Tecnologia os cursos de Alimentos e de Gestão de Tecnologia da Informação (TOCANTINS, 2015).

3. EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR

3.1. O EXERCÍCIO DA DETERMINAÇÃO DO CONCEITO “EVASÃO ESCOLAR” NO ENSINO SUPERIOR.

Para iniciar as discussões sobre tal temática, Santos-Baggi e Lopes (2011) afirmam que a evasão escolar não é um fenômeno social isolado. É necessário inicialmente reconhecer a sua existência em todos os níveis de ensino e nos diversos sistemas educacionais como uma ocorrência multideterminada onde se envolvem questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas e administrativas.

A complexidade desse objeto é destacada por Gomes (2000, p. 90) como algo que ultrapassa “[...] o ato de evadir, escapar, abandonar, mas sim a um amplo contexto com múltiplas facetas, nem sempre compreendidas”. Como um fenômeno que possui variáveis internas e externas ao estudante e à instituição (TONTINI; WALTER, 2014) salienta-se a necessidade de traduzir esse conceito às especificidades do ensino superior, uma vez que em cada grau de ensino se cria um cenário com potenciais ou não de permanência e evasão.

No Brasil os estudos sobre evasão no ensino superior, ganharam intensidade em fevereiro de 1995, data em que aconteceu o “Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras”. Evento organizado pela Secretaria de Ensino Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), os Institutos Federais de Educação (IFES) e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) (BARDAGI, 2007; MACEDO, 2012; CASTRO, 2013).

Na ocasião, através de portaria SESu/MEC, foi constituída a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, com objetivo de dedicarem estudos sobre este fenômeno. O resultado foi apresentado em outubro de 1997 em um relatório intitulado “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”, através do qual a Comissão Especial apresentou conceitos e indicadores quantitativos que se tornaram referências e pontos de partida para os estudos sobre evasão no ensino superior (BRASIL, 1997).

Além disso, no contexto nacional constituíam-se procedimentos de avaliação institucional em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) e a evasão aparecia como um dos indicadores do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) (POLYDORO, 2000).

Houve no trabalho da Comissão Especial uma preocupação inicial em diferenciar evasão (enquanto exclusão) e mobilidade, denotando a variedade de interpretações sobre o tema. Ristoff (1995) versa sobre essa distinção.

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso – nem do aluno, nem do professor, nem do curso, ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades (RISTOFF, 1995 *apud* BRASIL, 1997, p. 19).

Ainda assim, para Castro (2013, p. 21-22) este caso também representa evasão

“[...] uma vez que também se configura em saída do acadêmico do curso antes de sua conclusão, deixando sua vaga ociosa e tendo impedido que a mesma tivesse sido ocupada por outro alguém que poderia utilizá-la e formar-se no curso”.

Bueno (1993) faz, por outro lado, uma diferenciação decisiva entre evasão e exclusão. Apresenta a evasão como resultado de uma postura ativa do estudante, que pela sua própria responsabilidade decide desligar-se de um curso e/ou instituição, enquanto que a exclusão diz respeito a postura da instituição e de tudo que a cerca em admitir sua conta pela falta de estratégias de administrar e direcionar bem o aluno que se apresenta como um profissional em potencial.

No sentido de tornar claro esse fenômeno a Comissão Especial, ciente da falta de unanimidade, conceituou evasão dos cursos de graduação como a “saída definitiva do aluno do seu curso de origem, sem concluí-lo” (BRASIL, 1997, p. 19). Considerando suas dimensões concretas, descreveu, fazendo as devidas distinções a três tipos de evasão:

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

Lobo (2012) pormenoriza estas tipologias específicas para o ensino superior, cada uma proveniente de uma análise característica. **Evasão de curso** é quando o aluno deixa o curso por qualquer razão (mudança de curso dentro da IES, mudança de curso e para outra IES ou abandono dos estudos universitários). Quando ocorre mudança de curso, porém dentro da mesma IES, é comum não ser considerado evasão, da mesma forma quando uma vaga ociosa é preenchida por algum aluno que chega por meio de transferência. Mas independente da razão

que tenha motivado a alternância, o curso perde, portanto, configura-se como evasão. (grifo nosso)

Medir a Evasão não se trata só de verificar um “saldo de caixa”, ou seja, quantos alunos entraram menos quanto saíram, mas quem entrou e quem saiu e por quais razões, para que seja possível evitar outras perdas pelos mesmos motivos com ações que gerem mudanças e essas só acontecem se entendemos, claramente, o que está ocorrendo (LOBO, 2012, p. 8).

A **evasão da instituição** de ensino ocorre quando o aluno deixa da IES, mas não abandona o Sistema de Ensino Superior, isto é, quando só houve a mudança de instituição. Não entram na contagem estudantes que ingressaram a IES e nem os que mudaram de curso, mas permaneceram na IES. Aqui é preciso deslocar a responsabilidade do estudante e efetivamente colocar a gestão institucional como foco principal, e investigar problemas acadêmicos e administrativos que atingem a relação da IES com o aluno (LOBO, 2012; BARDAGI, 2009) (grifo nosso).

Embora a evasão seja um grave problema do ensino superior brasileiro, essa questão tem sido freqüentemente negligenciada, tanto por professores como por autoridades universitárias e governamentais. Não raro, a evasão é totalmente debitada aos estudantes, que não teriam base suficiente para acompanhar o curso ou porque não teriam o devido interesse, procurando-o apenas com a perspectiva de transferir-se para outro curso de acesso mais difícil e de futuro mais promissor (MAZZETTO; CARNEIRO, 2002, p. 1208).

Lobo (2012) demonstra a evasão de curso e da IES como um grave problema institucional por meio das constatações: Se levada em conta a média de evasão por curso há que se preocupar com quantos alunos se termina em um semestre; se um curso recebe ingressantes na totalidade das vagas ofertadas, mas desses a metade evade, e outra metade é ocupada por alunos transferidos de IES com menores notas no ENADE, isso é sucesso?; se em um curso mantido por uma IES a metade das vagas são preenchidas por alunos que se matricularam na segunda opção, e nesta a probabilidade de evasão é maior, quanto os demais cursos terão que arrecadar para cobrir os déficits deixados por este?

A **evasão do sistema de ensino** é aquela em que o aluno abandona o sistema de ensino, deixa de estudar em qualquer IES, de qualquer tipo, sendo essa a que mais necessita de políticas públicas para seu controle (LOBO, 2012) (grifo nosso).

A Evasão do Sistema é exatamente aquela que exige políticas públicas, que vão além das questões institucionais, acadêmicas ou até das individuais, uma vez que a Evasão é considerada um dos mais sérios problemas de um sistema educacional de qualquer nível, em qualquer lugar do mundo, que faz com que todos percam: além dos próprios alunos evadidos, os professores, as IES e todos os que nelas trabalham, quem os

financia e a sociedade como um todo, pois compromete o desenvolvimento de um país! (LOBO, 2012, p. 13).

Lobo (2012) classifica outra categoria de evasão, a **evasão do aluno**, aquela que segundo a autora, desencadeia todos os demais tipos de evasão. É a que suscita a Evasão do curso, a Evasão da IES, e a Evasão do sistema de ensino, só podendo ser medida por meio de estudo de coorte, ou seja, uma análise das motivações individuais de cada aluno que antecedem à evasão. Essa é a evasão que tem mobilizado estudos frequentemente (grifo nosso).

Ocorre que no universo das instituições de ensino superior (IES) há disparidades a respeito do que se considera evasão. Cada IES possui critérios peculiares de conceituação e medida de evasão entre seus alunos. É observável que os processos de transferências entre instituições são pouco ou nada rastreáveis comprometendo comparações entre as IES. E isso demonstra o quão é necessário manter diálogos acerca dessa temática, dada sua complexidade no espaço educacional (SANTOS-BAGGI; LOPES, 2011).

Essas divergências são em grande parte resultado da característica principal dos estudos brasileiros: estarem circunscritos a experiências individuais de cursos e instituições. Diferente dos estudos nos países desenvolvidos, que pelo seu volume, abarcam um amplo universo a partir de fundamentações teóricas consagradas como Tinto (1975), Bean (1980) e Astin (1999) e pelos contemporâneos Cabrera *et al.*, (1993); Berger e Milem (1999) e Robbins *et al.*, (2004) (BRASIL, 1997; SANTOS-BAGGI; LOPES, 2011 CASTRO; TEIXEIRA, 2012; MACEDO, 2012).

Castro e Teixeira (2013) apontam uma diferença fundamental no estudo da evasão em um contexto nacional e no contexto norte-americano. Enquanto no Brasil, pelo seu modelo universitário a evasão pode acontecer com o abandono ou migração de um curso superior para outro (evasão de curso); mudança de instituição, porém mantendo o curso (evasão de instituição); e abandono do sistema de ensino superior (evasão de sistema), no contexto universitário norte-americano o ingresso do estudante ocorre para um contexto amplo e não um curso específico, tornando nesse caso a evasão semelhante a evasão do sistema.

Os relatórios da Comissão Especial configuraram um marco formal dos estudos nacionais sobre essa temática. Após a sua divulgação as fundamentações desdobraram-se e esse conceito da evasão como a saída precoce do estudante de um curso superior, antes mesmo do seu término, foi amplamente difundido nos estudos brasileiros como se observa em (BRAGA, MIRANDA-PINTO, CARDEAL, 1997; MAZZETO; CARNEIRO, 2002; GAIOSO, 2005; SANTOS-BAGGI; LOPES, 2011; MACEDO, 2012; BARLEM *et al.*, 2012 CASTRO, 2013).

A título de demonstração Braga, Miranda-Pinto e Cardeal (1997) em trabalho realizado com o curso de química da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, consideraram evasão quando o estudante deixa o curso antes de se graduar e foi classificada nos tipos **reopção** (mudança de curso através de procedimentos internos à IES), **transferência** (mudança de vínculo do curso de química da IES em que foi aprovado no vestibular, para o curso de Química de outra IES) e **desistência** (qualquer outro motivo de desligamento, seja por rendimento acadêmico ou por frequência).

No estudo de Cunha, Tunes e Silva (2001), em que se buscou conhecer a evasão, compreendendo causas e consequências sob a ótica do estudante evadido, foram considerados como tipos de evasão: **Desligamento por abandono do curso - DAC** (exclusão automática após dois períodos consecutivos sem realização de matrícula, ou embora matriculado tenha sido reprovado com SR (sem rendimento) em todas as disciplinas; **Desligamento voluntário – DC** (quando o aluno por iniciativa própria desiste do vínculo à IES); **Desligamento por não cumprimento de condição - DNCC** (desligamento automático quando o aluno não obtém aprovação mínima (4 disciplinas) em dois períodos consecutivos; **Mudança de curso - MC** (alteração autorizada pelo colegiado do curso do vínculo com o curso que ingressou a outro curso escolhido pelo estudante). A **transferência** também foi contabilizada nos índices de saída, porém não foi considerada como uma das modalidades nesse trabalho (grifo nosso).

Gaioso (2005) apresenta que a evasão pode partir do estudante, quando em ato acadêmico solicita formalmente o seu desligamento e pode principiar de um ato administrativo nos casos em que o aluno não conclui o curso no prazo permitido, ou não solicita prorrogação, quando abandona o curso sem solicitação formal ou quando calouro não realiza a matrícula.

Silva-Filho *et al.* (2007) em renomado estudo publicado pelo Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, estabelece um critério geral de percepção e medição desse fenômeno trata da evasão sob dois aspectos correspondentes. Um deles é **evasão anual média** que enumera a porcentagem de alunos que matriculados em um sistema de ensino, ou em um curso, antes da conclusão não se matricula no ano ou semestre seguinte. Ou seja, eles têm potencial para renovar a matrícula, porém não o fazem, se desvinculam ou transferem-se, resultando na média de evasão anual do tal curso. O outro é a **evasão total** que corresponde ao quantitativo de alunos que tendo entrado em certo curso, IES ou sistema de ensino, não obteve diploma ao final de determinado tempo, ou seja, o número total dos alunos evadidos dividido pelo total de ingressantes como apresentado na tabela 1 (SILVA-FILHO *et al.*, 2007, grifo nosso).

No estudo empírico de Silva *et al.* (2012) onde se investigou a evasão em determinado curso superior, percebeu-se que o abandono ocorreu mobilizado para a: 1) conclusão de um segundo curso superior já iniciado pelo estudante; ou 2) para iniciar outro curso (ambos os casos caracterizando evasão de curso e/ou evasão da IES); ou 3) abandono total do ensino superior (evasão do sistema de ensino).

Todas essas proposições se apresentam no sentido de contribuir para esta árdua tarefa de delimitação conceitual. De uma maneira geral, os estudos referendados até o momento auxiliam na consideração da evasão neste trabalho como um movimento de saída ou mobilidade do estudante.

A evasão pode acontecer em um curso superior (ou qualquer outra modalidade de ensino); de uma instituição de ensino; e de um sistema de ensino. É possível que ela ocorra temporariamente (quando o estudante, após um período afastado do curso, retoma os estudos), ou definitiva (com a saída sem volta de um curso, IES ou do ensino superior). Pode ainda partir do próprio estudante ou de uma decisão administrativa (quando é considerada exclusão, em virtude de normas institucionais específicas) uma vez que esse fenômeno pode ser resultado de influências internas e externas ao estudante e à instituição (BRASIL, 1997; GAIOSO, 2005; LOBO, 2012; MACEDO, 2012; SILVA *et al.*, 2012; TONTINI; WALTER, 2014).

E apreende-se ainda que, no processo de medição desse fenômeno, pode-se analisar a perda dos estudantes em um tempo médio (contabilizando as matrículas de um ano a outro) ou de uma forma total (quando se calcula quantos daqueles que entraram na IES, saíram dela sem o diploma) (SILVA-FILHO *et al.*, 2007; LOBO, 2012).

3.2. ANTECEDENTES DA EVASÃO: MODELOS DE ANÁLISE INTERNACIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS EM ESTUDOS BRASILEIROS.

Como já sinalizado, massivamente os estudos brasileiros sobre evasão no ensino superior se concentram em experiências restritas a um universo acadêmico, ou institucional, em sua grande maioria utilizando-se de metodologias descritivas e exploratórias tendo como eixo central o diagnóstico de cursos e/ou instituições. Sendo, a maior parte, direcionados à descrição das causas ou motivos determinantes da evasão.

Como se observa nos trabalhos de Bardagi (2007); Polydoro (2000); Sampaio *et al.* (2011); Pereira-Júnior (2012); Castro (2012); Silva (2012); Lima-Júnior (2013); Massi (2013); Tontini e Walter (2014), entre outros que investigaram esse fenômeno, à procura de suas causas, em contextos específicos como será demonstrado adiante.

Ao mesmo tempo em que tal cenário acadêmico recebe críticas pela restrição do objeto de estudo, e em alguns casos de superficialidade teórica com que foram analisados seus resultados (CUNHA, TUNES E SILVA; 2001; SANTOS-BAGGI; LOPES, 2011; CASTRO; TEIXEIRA, 2012; LOBO, 2012) é preciso aplaudir as experiências, e reconhecer o papel fundamental para construção de um plano de fundo para possíveis intervenções.

Nesse sentido Macedo (2012, p. 42) pronuncia a relevância de trabalhos se empenharem nesse sentido. Para a autora, reconhecer os motivos que impulsionam a evasão em cada IES é “uma tarefa importante para o desenvolvimento de ações que realmente possam combater ou minimizar os fatores determinantes à evasão de estudantes nas universidades”. Sugerindo, portanto, estudos aprofundados que repercutam em estratégias para a solução desse problema.

Castro e Teixeira (2012) em relevante estudo sobre as concepções teóricas de evasão/permanência no ensino superior observam na literatura internacional uma diversidade de modelos teóricos a esse respeito. Referenciam as construções de Bean (1980), Cabrera, *et al.* (1993), Astin (1999), Berger e Milem (1999), Pascarella e Terenzini (2005) e Tinto (1975), sendo este último o expoente mais reconhecido nas literaturas brasileiras, como se observa em Polydoro (2000); Andriola; Andriola; Moura (2006), Bardagi (2007), Lobo (2012) e Pereira-Júnior (2012).

Lobo (2012) corrobora com a percepção de que no Brasil, o Modelo da Interação Estudante e instituição de ensino superior (IES), desenvolvido por Tinto (1975) é reconhecidamente o mais utilizado no estudo desse fenômeno. Apontando como principais contribuições desse expoente as noções de que a qualidade das interações entre estudante e instituição, composta pelos professores, funcionários e colegas determinam diretamente sobre a permanência e o aprendizado desse estudante, e de que as instituições que admitem políticas destinadas a esta integração e à aprendizagem combatem a evasão.

Castro e Teixeira (2012, p. 17) criticam a soberania desse modelo, “sendo considerado quase paradigmático”, e discutem que se trata de uma teoria que, sozinha, tem se mostrado insuficiente para abarcar as questões da evasão e da permanência do estudante nos seus cursos superiores.

O próprio Tinto (1982) já havia abordado sobre essa suposta unanimidade. Em artigo intitulado “*Limits of theory and practice in student attrition*”¹⁰, discorre sobre a existência de uma variedade de comportamentos de abandono na educação superior. E pondera que o **Modelo de Interação do Estudante** (*Student Integration Model*), por ele elaborado se trata apenas de

¹⁰ Artigo publicado em: The Journal of Higher Education. Vol. 53. No. 6 (Nov. – Dec., 1982), pp. 687-700.

uma possibilidade de explicar esta gama de comportamentos que constituem o universo das interações sociais (grifo nosso).

Nesse sentido o estudo de Castro e Teixeira (2012), revelou sua importância e referência a este trabalho, dando fundamental subsídio às discussões teóricas. Os autores enriqueceram a produção acadêmica do Brasil, trazendo a descrição dos modelos evasão/permanência, além de Tinto (1975), adotados internacionalmente e dos instrumentos de investigação dessa temática presentes nas pesquisas brasileiras, como se verá nos parágrafos a seguir.

Nesse estudo procurou-se ir além do panorama apresentado nas pesquisas brasileiras sobre evasão e por isso procedeu-se à revisão de literatura dos autores apontados por Castro e Teixeira (2012).

Dentre os diversos pressupostos teóricos internacionais debruçados sobre o fenômeno da evasão, Castro e Teixeira (2012) destacam os cinco modelos que explicam a evasão e permanência no ensino superior citados por Donoso e Schiefelbein (2007) são eles: 1) modelos psicológicos, dedicados à investigação dos aspectos individuais de personalidade e comportamento (presentes nos estudos de Astin, 1999; Fishbein e Ajzen, 2007); 2) modelos sociológicos que têm o contexto social do aluno e da institucional como eixo central de observação (TINTO, 1975; SPADY, 2007); 3) modelos econômicos, no qual se considera a avaliação dos valores e benefícios refletidos nas tomadas de decisão; 4) modelos organizacionais, que englobam características pessoais, sociais e institucionais (Tinto, 1975; Bean, 1980); e 5) modelos interacionistas que, para explicação da evasão, utilizam-se de aspectos relativos a todos os modelos citados anteriormente, como é o caso dos estudos de Cabrera *et al.*, (1993); Berger e Milem (1999) e Robbins *et al.* (2004).

Observa-se a presença de teorias em mais de um modelo, quando se caracterizam, portanto, como modelos interacionistas. Diante desse vasto elenco Castro e Teixeira (2012) decidem por discorrer sobre os três modelos interacionistas supracitados, uma vez que representam a diversidade dos demais tipos elaborados nos Estados Unidos. Para chegar a eles, são resgatadas as teorias clássicas de Tinto, Bean e Astin, (*op cit.*) que serviram de fundamentação ao desenvolvimento desses modelos contemporâneos.

Por mais inusitado que possa parecer o estudo sociológico de Émile Durkheim sobre suicídio, resultante na obra *Le suicide* de 1897, foi ponto de partida para as teorizações a respeito da evasão, mais precisamente realizadas por Spady (1970) e em seguida por Tinto (1975) (POLYDORO, 2000; CASTRO; TEIXEIRA, 2012; LOBO, 2012).

Na obra de Durkheim a tese central sobre o fenômeno suicídio é de que se trata de um fato social, e não individual. Dadas as devidas atenções às circunstâncias de ordem biológica e

física em cada sujeito, o sociólogo argumenta que mesmo estas ocorrem dadas certas condições do meio social. E traz à tona os argumentos de que a falta de engajamento do sujeito na vida coletiva, a não firmiação de laços, e a falta de integrações sociais estabelecidas com meio são determinantes ao suicídio (DURKHEIM, 2000).

Spady (1970) idealiza a partir dessa teoria características para analisar a evasão. Pondera que a existência ou não de congruências entre a cultura, os valores do estudante e os da instituição, ou seja, a integração que possa existir entre esses elementos é determinante ao comportamento de permanecer ou evadir. Semelhante à desistência da vida, como ocorre com o suicídio, o estudante desiste da IES diante da vivência de incoerências ou da falta de integração (CASTRO; TEIXEIRA, 2012; LOBO, 2012).

Seguindo este caminho Tinto (1975) admite a universidade a partir de uma composição entre dois sistemas: o sistema acadêmico e o social. Dessa premissa institui enquanto princípios essenciais para a permanência ou evasão do estudante a integração acadêmica e a integração social, compreendendo que aspectos multideterminados (internos e externos ao indivíduo) provocam a evasão ou a permanência (POLYDORO, 2000).

A integração acadêmica diz respeito ao ajustamento ao ambiente da universidade, representado pela formatação do curso e as demandas acadêmicas. Neste caso o foco está nos sentimentos e percepção do estudante sobre seu desempenho e desenvolvimento pessoal, a autoestima associada e esta performance, o gosto pelos conteúdos estudados e a identificação com os valores e o papel de estudante. A segunda, integração social, diz respeito ao sentimento de pertencer ao grupo da universidade, ter contato com os colegas do curso, com os professores e equipe da IES em encontros informais e a participação em atividades culturais dentro da IES (POLYDORO, 2000; CASTRO; TEIXEIRA, 2012).

A Comissão Especial corrobora com a existência de causas internas e externas à IES, bem como motivações idiossincráticas relativas aos estudantes, estas localizadas fora do campo de ação da instituição. Nas causas internas à IES destacaram as normas de funcionamento da instituição e dos cursos, tais como as características dos currículos. Por determinantes externos compreenderam aspectos que refletem internamente nos cursos, embora não esteja diretamente no ambiente das IES, como características do mercado de trabalho e status social das profissões. E no que tange os aspectos relativos aos estudantes destacaram habilidades de estudo, formação escolar anterior deficitária e maturidade da escolha profissional (BRASIL, 1997).

Cunha, Tunes e Silva (2001, p. 278-279) constataram entre as motivações de evasão declaradas por estudantes de um curso superior de Química da Universidade de Brasília – UnB,

aspectos que convergem com a integração acadêmica e social abordadas por Tinto (1975). Entre outras variáveis os estudantes revelaram como antecedentes da evasão

[...] o desamparo sentido na chegada ao curso e a falta de informações, [...] falta de comunicação que quando existia era restrita às tarefas acadêmicas, [...] a impossibilidade do estabelecimento de vínculos pessoais significantes, dada a natureza formal das relações interpessoais.

Dessa forma evidenciaram que a convivência com outros colegas de outros cursos e professores influencia no momento de optar por prosseguir no sistema de ensino, porém em outro curso de maior interesse.

Bardagi (2007) em estudo realizado também na UnB a relevância de uma aproximação consistente entre estudante e IES. Observou a necessidade de ultrapassar a sensação de estranheza presente entre esses organismos e apresentada no desconhecimento das características dos alunos por parte da IES e na exploração superficial da IES feita pelos alunos. Ressalta que a relação ideal deverá ser marcada por uma aproximação que de fato dê à instituição propriedade para dizer sobre seu aluno (considerando as idiossincrasias dessa população) e a este aluno aprofundamento de possibilidades de uso dos recursos institucionais.

No mesmo sentido Silva-Filho *et al.* (2007) reconhece que questões de natureza acadêmica, das expectativas do estudante sobre a formação e a própria integração do aluno com a instituição, podem ser consideradas na maioria dos casos, como principais desestimuladores ao investimento de tempo e, se for o caso, de dinheiro para a conclusão de um curso superior. Quando o sacrifício passa a não valer mais a pena.

Sampaio *et al.* (2011) observa que poucos trabalhos apresentam o papel da instituição como facilitadora ou não de evasão e acrescenta que “a evasão é menor para universidades com maior preparo acadêmico e maior inserção social” (p. 293). A instituição pode ser uma variável que reforça as motivações e aumenta a viabilidade de sucesso. Santos-Baggi e Lopes (2011) também confirmam a relevância da integração acadêmica. Questões como as expectativas dos alunos para com o curso e para com a instituição pedem compreensão, pois a IES muitas vezes funciona com agente encorajador ou desencorajador a conclusão de um curso (SANTOS BAGGI; LOPES, 2011).

Em se tratando da influências do contexto acadêmico ainda que se avalie a instituição com um todo é imperioso que se dedique reflexões peculiares a cada curso. Muitas vezes dentro de uma mesma instituição os índices de evasão são completamente distintos entre os cursos, o que demonstra haver variações de valores, enfoques, dificuldades de ingresso, objetivos, influenciadas com cada corpo discente. “Esta formatação e a conseqüente ênfase que cada

currículo dá ao seu curso podem ser satisfatórias para alguns alunos e insatisfatórias para outros” (CASTRO; TEIXEIRA, 2013, p. 207).

Dentro dos compromissos que competem à IES a organização e flexibilidade do currículo, a qualidade do curso, o preparo dos professores e equipe técnica para receber e conduzir o processo educacional também aparecem como motivos de permanência ou evasão. (BRAGA, MIRANDA-PINTO; CARDEAL, 1997; ANDRIOLA, ANDRIOLA; MOURA, 2006; TONTINI, WALTER, 2014).

O papel do professor como motivador é um ponto relevante a ser considerado principalmente em estudantes que não possuem intrínseca uma motivação para o curso. Ainda que seja uma exigência na formação superior a conquista de autonomia, observa-se que na ausência dessa característica, somada a experiências de ensino pouco cativantes e pouca identificação com o curso influenciam na motivação. Para além da relação restrita ao ambiente de ensino e aprendizagem na sala de aula, a vivência social e afetiva positiva entre professores e estudantes em outros ambientes são critérios relevantes para a permanência, principalmente nos primeiros semestres (CASTRO; TEIXEIRA, 2013).

Castro e Teixeira (2012) destacam ainda que na teoria de Tinto (1975), além dos dois aspectos tratados acima, o compromisso com a instituição, ou seja, o valor de ser estudante de determinada IES, e o objetivo de concluir a graduação ou a relevância dada à obtenção do diploma são outros fatores determinantes à permanência.

De encontro a estes antecedentes o trabalho de Pereira-Júnior (2012) intitulado *Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão* traz importantes contribuições. Revelou que para os estudantes brasileiros as variáveis curso, emprego e carreira juntamente com o compromisso com o curso e a segurança de empregabilidade posterior à conclusão possuem relação expressiva com o fenômeno da evasão.

Como se pode observar a percepção do estudante sobre o processo é o foco central da teoria de Tinto (1975). De forma tal que os estudos baseados no Modelo de Integração do Estudante desenvolveram-se utilizando como metodologia escalas de autorrelato, em busca das percepções a respeito das experiências pessoais desse público (CASTRO; TEIXEIRA, 2012).

A maneira como o estudante reconhece o curso e como a IES se estrutura para recebê-lo são determinantes que ressoam em vários estudos. Bueno (1993) e Bardagi (2007) levantam a questão da orientação vocacional como antecedente decisório à permanência ou evasão.

Bueno (1993) coloca no centro do fenômeno da evasão universitária a problemática da escolha profissional. Discute que no momento da escolha a pouca idade do jovem (entre 15 e

17 anos), pouco conhecimento do sobre os cursos e carreiras e o superficial conhecimento de si mesmo (raros são aqueles que têm a chance de uma orientação vocacional), são fatores que conduzem à evasão, na medida em que as escolhas são feitas com pouca consistência.

Mazzetto e Carneiro (2002) observam um percentual significativo de evasão por meio de transferências, entendida pelas autoras, como resultado do pouco interesse dos estudantes pelo curso, interpretando que a escolha para essa opção de curso no momento da inscrição para o vestibular pode ter surgido da procura por cursos com menor taxa de concorrência, para depois de a aprovação transferir-se para aquele de real interesse.

O estudo de Andriola, Andriola e Moura (2006) que buscaram as motivações para evasão nos alunos da Universidade Federal do Ceará – UFC, constatou que, “o gosto, o interesse e a afinidade pessoal com a área do curso ou da carreira escolhida foram os fatores que mais pesaram na tomada de decisão” (p. 369); os estudantes demonstraram possuir pouco conhecimento sobre o curso no momento da escolha, o que pesou no momento de optar pela evasão.

O comportamento exploratório da vocação, do desempenho e do mercado de trabalho são sinalizados por Bardagi (2007) e Sampaio *et al.* (2011) como variáveis que merecem destaque. Trata-se de uma atitude que promove o desenvolvimento da carreira, consolidando a identidade e a maturidade profissional.

A falta de informações suficientes e claras a respeito do curso e da carreira se torna o principal entrave à obtenção do diploma no ensino superior, acarretando em retenção e evasão, pois quando se percebem descontentes com a escolha, feita por motivos infundados acerca da profissão, sentem-se desestimulados e decepcionados, questionando a partir daí a possibilidade de formação (MACHADO; MELO-FILHO; PINTO, 2005; SILVA *et al.* 2012).

É muito comum que a escolha por um curso seja feita com base da facilidade de entrada na IES, ou seja, embora não tenha clareza sobre aquele curso e carreira escolhidos, confirma-se a preferência pelo receio em não obter aprovação em outro curso com maior concorrência (SILVA *et al.* 2012).

O conhecimento superficial do estudante com o curso, em razão de comportamentos pouco exploratórios sobre o universo das escolhas durante o ensino médio, conduz a frustrações no dia a dia do curso, levando a sentimentos de insatisfação, descontentamento com a escolha e inseguranças quanto às expectativas profissionais. São fatores se relacionam diretamente com o compromisso pelo curso e afeta dessa forma na permanência (CASTRO; TEIXEIRA, 2013).

Nos estudos de Tontini e Walter (2014) o fator vocação e colocação profissional demonstram indícios de permanência. Os autores citam ainda algumas variáveis nessa dimensão que causam impacto na ocorrência do fenômeno da evasão.

As variáveis que compõem esta dimensão, em ordem decrescente em termos de impacto, são: escolha do curso, identificação com o curso, perspectivas de melhoria de vida e aprendizado com o curso, seguidos por desenvolvimento pessoal, oportunidades profissionais, importância profissional do curso, comprometimento pessoal com o curso e aplicação profissional do aprendizado (TONTINI; WALTER, 2014, p. 101).

Outro fator associado a este é o reconhecimento de prestígio social no curso superior escolhido. Segundo os estudos de Bueno (1993) as profissões com limitadas chances de emprego, de prestígio e de sucesso financeiro, nas quais a realização profissional ressoa como uma fantasia na cabeça dos estudantes, resultam em evasão diante da primeira dificuldade. Enquanto que os estudantes demonstram mais resistência aos desafios dos cursos quando se trata de uma profissão com elevado prestígio social, possibilidade de realização profissional e sucesso financeiro.

Cursos com maiores prestígios, oportunidades e maiores fluxos de retorno tentem a possuir menores índices de evasão, como medicina, por exemplo (SAMPAIO *et al.* 2011). Por outro lado, cursos pouco atraentes no mercado de trabalho (BRAGA, MIRANDA-PINTO; CARDEAL, 1997) tem repercussões inversas à permanência como ocorre com frequência com outras carreiras.

Quando se trata das Licenciaturas há o agravo da social e histórica desvalorização da profissão. Naturalmente o estudante na escolha por uma carreira, independente da vocação, anseia pelo *status* profissional, pela valorização social e pessoal da profissão, o prestígio e a remuneração, “quando esses projetos de ascensão social e bons salários não se viabilizam na área escolhida, o aluno tende a abandonar o curso e procurar outro que possa oferecer maior *status* social e econômico” (SILVA *et al.* 2012, p. 400).

Macedo (2012) em estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura em Matemática, Química e Física da Universidade Federal Fluminense percebeu nos relatos dos estudantes que a opção pela licenciatura fundou-se mais na falta de opção, dadas as condições socioeconômicas que os impediam de tentar outras carreiras, do que pelo gosto e interesse pelo magistério. Tendiam a optar por cursos menos procurados, embora não houvesse interesse pela carreira da profissão escolhida.

De maneira complementar Silva *et al.* (2012) apresentam que o preconceito a respeito de certas carreiras é marcante no Brasil, desde o período colonial, envolvendo o cenário das

profissões, a trajetória dos cursos e dos profissionais. Quando se trata de uma área de atuação diferente daquelas seguidas pela classe dominante (como é o caso de medicina, direito, engenharias e outras) refletem-se discriminações e exclusões que repercutem diretamente sobre os salários e a autoestima dos profissionais.

Muitas vezes não há reflexões eficientemente sustentadas na realidade da prática profissional, desconhecida ou permeada de preconceitos como estes acima citados, ou práticas idealizadas fadadas à frustração. É o caso também de profissões na área de saúde, como a enfermagem que é comumente utilizada como trampolim para outros cursos como medicina e odontologia. Nessa profissão ainda se percebe elevado grau de preconceitos e expectativas sociais negativas relacionadas no baixo *status* e baixa remuneração, e a submissão desta à outras profissões da saúde (BARLEM, *et al.* 2012).

Outra teoria base para os estudos da evasão é a de Bean (1980) que elaborou o **Modelo de Atrito do Estudante** (*Student Attrition Model*) (grifo nosso). Esta abordagem considera como principal indicador da ocorrência ou não de evasão a intenção de permanência. A intenção de conclusão ou não do ensino superior é formada a partir de processos sociocognitivos como autoconceito e autoeficácia, que representam a imagem sobre si e as próprias habilidades. Nesse caso para além de questões individuais e institucionais, como postas na teoria de Tinto, aspectos familiares e ambientais são critérios determinantes nas decisões (CASTRO; TEIXEIRA, 2012).

Bardagi (2007) revela em seus estudos que a participação parental no desenvolvimento da carreira dos filhos é uma âncora decisória à vivência positiva do curso superior. Para a autora a trajetória universitária quando vivida isoladamente, sem o diálogo familiar sobre escolhas e experiências acadêmicas, com diminuídas trocas afetivas e de informações empobrecem e prejudicam o desenvolvimento da carreira.

Complementarmente Barlem *et al.* (2012) identificaram que pressão familiar para conclusão do curso e a presença ou ausência de incentivo dos pares (outros estudantes passando por dificuldades e angústias) também influencia na evasão.

O trabalho de Tontini e Walter (2014, p. 101) revela, na mesma direção, a dimensão **vida pessoal**, como antecedente à evasão, com as variáveis “estabilidade pessoal e familiar, motivação para a vida, saúde pessoal e persistência nos objetivos”. Mesmo sendo aspectos incontroláveis internamente pela IES os autores creditam importância a essas reflexões. (grifo nosso)

E terceira teoria é a de Astin (1999) do **Modelo de Envolvimento** (grifo nosso), cuja discussão central se baseia no grau de envolvimento psicológico e de tempo do estudante no seu processo de formação, como fator de permanência ou evasão. O princípio é de que quanto

mais implicado em atividades ligadas ao curso ou IES, mais inclinado fica a permanecer, e o contrário acontece com aqueles que pouco se envolvem. A teoria busca indicadores objetivos desse envolvimento a partir de cinco pressupostos básicos (CASTRO; TEIXEIRA, 2012, p.20).

[...] a) envolvimento se refere ao **investimento de energia física e psicológica** que o aluno aplica na sua graduação, tanto em momentos específicos como um exame quanto de um modo geral durante seu curso;

b) estudantes diferentes se **envolvem de formas diferentes** em determinadas tarefas e o mesmo estudante se envolve de forma e intensidade diferente dependendo da tarefa;

c) o **envolvimento possui aspectos quantitativos e qualitativos**, podendo ser medido tanto objetivamente (ex.: número de horas dedicadas aos estudos, número de atividades extraclasse) quanto subjetivamente (ex.: capacidade ou facilidade de compreensão para determinadas tarefas acadêmicas);

d) a **aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de um estudante é diretamente proporcional ao envolvimento** dele com o programa acadêmico e;

(e) a **efetividade de qualquer política ou prática educacional está diretamente relacionada à capacidade de aumentar o envolvimento dos estudantes** (CASTRO; TEIXEIRA, 2012, p. 20) (grifo nosso).

Como se pode notar o desempenho baixo ao longo do curso, que pode ser o reflexo de interesse, dificuldade ou adaptação é outro fator que pode incidir sobre a evasão. Na medida em que a performance pode advir da pouca empatia com o curso e pouca capacitação (SAMPAIO *et al.* 2011).

A dimensão do tempo dedicado ao estudo tem influência sobre a real evasão ou a permanência e nela se incluem as variáveis: tempo disponível para estudo (MACEDO 2012), disponibilidade para frequentar as aulas, integração com a turma, esta última em menor impacto. Reconhecida como a dimensão que menos pode receber auxílio e intervenção da IES (TONTINI; WALTER, 2014).

No estudo de Tontini e Walter (2014) os estudantes que evadiram apresentaram durante o curso mais necessidade de reforço acadêmico do que aqueles que permaneceram. Demonstrando que dificuldades de desempenho, encontradas ao longo do curso, podem resultar em evasão.

Com base nessas teorias surgem os modelos interacionistas. Cabrera *et al.* (1993) combina os modelos de Tinto (1975) e Bean (1980) em busca de uma compreensão ampla do processo de evasão. Aliando ao Modelo de Integração do Estudante de Tinto (1975), que se baseia em aspectos da relação do estudante com a instituição, ao Modelo de Atrito do Estudante, com foque na intenção de permanência de Bean (1980), Cabrera *et al.* op. cit propõe o **Modelo Integrado de Retenção do Estudante**. Nesse modelo são avaliados como aspectos relevantes

à permanência “ (a) apoio financeiro por parte da instituição, (b) apoio da família e de pares, (c) integração acadêmica; (d) performance acadêmica; (e) integração social; (f) compromisso com a instituição; (g) compromisso com a meta de graduar-se; (h) intenção de permanência ou evasão declarada” (CASTRO; TEIXEIRA, 2012, p. 21).

Ainda que não contemple aspectos do comportamento, da personalidade e da cognição, para Castro e Teixeira (2012) a grande contribuição desse modelo é a consideração pelo apoio financeiro ofertado pelas IES, como recurso importante de manutenção da permanência aos estudantes que representam minorias étnicas ou vulneráveis socioeconomicamente.

No que diz respeito às motivações financeiras para a evasão Villas Bôas (2003) em estudo realizado no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ demonstrou que as barreiras de natureza econômica e financeira vivenciadas durante a formação, bem como a pouca clareza dos estudantes sobre o mercado de trabalho foram variáveis que influenciaram na demanda pelo curso e no seu abandono. Porém ressalta que características sociais e econômicas não são suficientes para explicar o desempenho, tampouco os percentuais de evasão.

Silva-Filho *et al.* (2007) observa-se tanto nas instituições de ensino superior públicas quanto privadas que a carência financeira é o argumento principal de justificativa para a evasão, declarado pelos estudantes. Mas o autor pondera também à ampliação do olhar para além das questões financeiras. Nos dados coletados em sua pesquisa declara que a evasão no ensino superior brasileiro guarda correlações, do ponto de vista macroscópico, com fatores socioeconômicos, embora não seja tão significativa.

A renda familiar é um aspecto tratado também nos estudos de Sampaio *et al.* (2001). Acrescenta que se avaliado pelo critério renda familiar, estudantes oriundos de famílias com menor renda podem evadir atraídos pelo mercado de trabalho. Neste caso, se matriculados em IES públicas, há grandes chances de manterem vínculo à instituição (modalidade de trancamento do curso) até avaliações futuras sobre a retomada ou não dos estudos. E estudantes oriundos de famílias com maior renda evadem mais rapidamente se tiverem expectativa de maior retorno financeiro em outro curso, pela facilidade de manutenção de suas necessidades supridas pela família.

Não é justo, todavia, que se negligenciem realidades de carência financeira que prejudicaram a formação básica de um capital cultural na trajetória de vida dos estudantes. Como primeiro passo recomenda-se a identificação de desigualdades para que a IES, consciente das necessidades peculiares de seus estudantes, organize arranjos pedagógicos e de políticas

públicas preparadas para o desafio da democratização do ensino superior (SANTOS-BAGGI; LOPES, 2011).

Para Lobo (2012), o problema mais frequente e o maior quando se considera o combate da Evasão da IES, talvez de onde derivem todos os demais problemas é a determinação de que o abandono do aluno foi motivado grande e quase unicamente por problemas de ordem financeira do aluno. Quando a evasão não é vista como um resultado de problemas acadêmicos, administrativos e de atendimento do aluno, ela não é vista como o que é: um problema de gestão institucional.

A autora argumenta ainda que não é somente o aluno o culpado pela evasão. Se anteriormente à evasão o aluno não demonstrou ou procurou a administração em busca de descontos, bolsas ou quaisquer outras negociações, é provável que o problema financeiro não seja a principal causa da evasão. Na visão de Lobo (2012) pode até acontecer de o aluno admitir e usar essa justificativa, de caráter financeiro, para não ter que enfrentar a reação de críticas que possua sobre os professores, funcionários, os setores da IES, os gestores.

Dentro dos modelos interacionistas a teoria de Berger e Milem (1999) por sua vez se baseia em uma integração entre as teorias de Tinto (1975) e Astin (1999), resultando em um **modelo causal de permanência do estudante em seu curso superior**. Nesse modelo se valida argumentações das clássicas teorias quanto a percepção do estudante sobre sua integração (Tinto) e o investimento de energia no processo de formação (Astin) e busca-se então investigar o primeiro ano do curso superior analisando um conjunto de certas variáveis (CASTRO; TEIXEIRA, 2012).

Acredita-se que o cenário de envolvimento do estudante no primeiro semestre indica percepções de integração e suporte que irão repercutir sobre o segundo semestre e consequentemente na sua permanência. As variáveis do modelo assim determinadas:

- (a) características prévias do estudante (etnia, visão política da família e renda familiar); (b) compromisso inicial com a instituição; (c) medidas comportamentais de envolvimento no meio do primeiro semestre; (d) percepção de suporte por parte da instituição e dos pares entre o fim do primeiro e início do segundo semestre; (e) medidas comportamentais de envolvimento no meio do segundo semestre; (f) integração acadêmica e social percebida; (g) compromisso com a instituição no meio do segundo semestre (CASTRO; TEIXEIRA, 2012, p. 20-21).

Braga, Miranda-Pinto e Cardeal (1997) em trabalho realizado com o curso de química da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, apresentaram como resultado que o primeiro período do curso é o que causa maior impacto sobre o estudante na Universidade, reprovações nesse início em disciplinas básicas de alta exigência para o curso possui relação com a evasão.

Os elevados índices de retenção de estudantes durante o ciclo básico de um curso superior motivado pelas taxas altas de reprovações provocam, num segundo momento, o abandono do curso. Ou seja, há uma estreita relação entre a reprovação e a desmotivação para continuar o curso. Foi o que se constatou no estudo de Silva, Mainier e Passos (2006) sobre o curso de Engenharia Química da Universidade Federal Fluminense – UFF.

Resultados da pesquisa realizada por Silva (2012) demonstraram esses antecedentes. Revelaram que há maior risco de evasão no início do período, se reduzindo ao longo do tempo. Além disso, a chance de conclusão aumenta ao longo do tempo, existindo uma probabilidade maior de persistência no curso na medida em que o tempo avança.

O modelo avança no que diz respeito às variáveis analisadas, por outro lado deixa lacunas quanto aspectos motivacionais de personalidade e de suportes financeiros da IES, já consagrados na análise da evasão como se observou anteriormente (CASTRO; TEIXEIRA, 2012).

Como terceiro modelo de integração e entre os contemporâneos o de maior prestígio do ponto de vista de Castro e Teixeira (2012) apresenta-se o modelo de Robbins et al. (2004). Esse modelo não teve como base teorias clássicas anteriores, mas desdobrou-se de uma meta-análise de 109 estudos a respeito da permanência e performance acadêmica. Resulta da intenção dos pesquisadores em compor um modelo o mais integrador possível abarcando aspectos educacionais, organizacionais, psicológicos e motivacionais.

Da meta-análise de Robbins *et al.* (2004) derivaram nove variáveis que refletem sobre a permanência e o desempenho acadêmico:

[...] (a) *motivação para realização*, ou motivação para o sucesso e para realizações das tarefas acadêmicas, (b) *metas acadêmicas*, ou persistência e compromisso com metas acadêmicas gerais e específicas, em especial com a meta de graduar-se; (c) *compromisso com a instituição*, ou a confiança e satisfação em relação à escolha da instituição; (d) *suporte social* percebido, ou o apoio dos pais e pares percebido em relação à sua condição de estudante; (e) *envolvimento social*, englobando o sentimento de pertencimento ao ambiente da instituição, a a (sic.) qualidade das relações com os colegas, professores e outros funcionários; (f) *autoeficácia acadêmica*, ou percepção de capacidade de sucesso no meio acadêmico; (g) *autoconceito*, ou o sistema de crenças e percepções sobre si mesmo e sobre suas ações no ambiente; (h) *habilidades acadêmicas*, ou as habilidades cognitivas, comportamentais e afetivas necessárias para completar as tarefas acadêmicas; (i) *influências do contexto acadêmico*, mais precisamente: i) as condições dadas em nível de suporte financeiro e benefícios, ii) o tamanho da instituição, ou o número de alunos da instituição e, iii) a forma de seleção da instituição (CASTRO; TEIXEIRA, 2012, p. 22).

Tal como está descrita, esta análise se trata de um compilado de antecedentes na tentativa de abranger a amplitude desse fenômeno repetidamente destacado aqui pela sua

complexidade. Abarca determinantes da evasão desde questões internas e externas ao estudante e à IES como se observou também nos modelos anteriores. A diferença que traz principalmente diz respeito à fonte da pesquisa, que nesse caso foi resultado de trabalhos publicados sobre a temática permanência e desempenho não tendo como pano de fundo uma teoria específica sobre evasão.

Castro e Teixeira (op cit.) argumentam que o modelo supracitado, ainda que bem mais abrangente se comparado aos anteriores, não alcança a completude do fenômeno, precisando admitir também aspectos da personalidade e a ansiedade declarada pelo estudante. Diante das teorias expostas observa-se uma multiplicidade de aspectos (econômicos, sociais, pessoais e culturais) que influenciam na permanência ou evasão, construindo cenários diversos no ensino superior. Os autores aconselham ainda, dada essa multiplicidade, que o olhar para o fenômeno da evasão seja sempre contextual, tendo como foco a especificidade da experiência acadêmica de cada país.

Partindo dessas construções teóricas e das pesquisas basilares desse trabalho apresenta-se no Quadro 1 resumo sobre os determinantes, ou antecedentes da evasão no ensino superior. Nesse resumo pretende-se abranger o rol de possibilidades de motivos de evasão apresentados em trabalhos acadêmicos.

Quadro 7– Antecedentes da evasão extraídos da literatura.

Motivos de evasão ou permanência	Origem teórica
Satisfação com o ambiente da IES (material e ambiente)	Tinto (1975); Macedo (2012); Gomes (1998); Santos-Baggi; Lopes (2011); Andriola; Andriola; Moura (2006); Lobo (2012); Brasil (1997)
Desenvolvimento pessoal do estudante (performance)	Tinto (1975); Astin (1999); Cabrera <i>et al.</i> (1993); Robbins <i>et al.</i> (2004); Lima-Júnior (2013); Castro; Teixeira (2013); Cunha; Tunes; Silva (2001); Lobo (2012)
Identificação do aluno com o curso	Tinto (1975); Schuarz <i>et al.</i> (2014); Macedo (2012); Brissac (2009); Gomes (1998); Pereira-Júnior (2012); Massi (2013); Santos-Baggi; Lopes (2011); Cunha; Tunes; Silva (2001); Andriola; Andriola; Moura (2006)
Características do curso (currículo)	Bueno (1993); Andriola; Andriola; Moura (2006); Brasil (1997)
Características do curso (Dificuldade ou muita facilidade dos conteúdos)	Mazzeto; Carneiro (2002); Castro; Teixeira (2013); Braga; Miranda-Pinto; Cardeal (1997)
Conhecimento claro sobre o curso e a profissão	Bueno (1993); Gomes (1998); Sampaio <i>et al.</i> (2011); Silva (2012); Silva <i>et al.</i> (2012); Castro; Teixeira (2013); Machado; Melo-Filho; Pinto (2005); Silva; Mainier; Passos (2006); Barlem <i>et al.</i> (2012); Brasil (1997)
Identificação do aluno com o papel de estudante na IES	Tinto (1975); Cunha; Tunes; Silva (2001)
Integração acadêmica e social	Tinto (1975); Cabrera <i>et al.</i> (1993); Berger; Milem (1999); Robbins <i>et al.</i> (2004); Macedo (2012); Massi (2013); Bardagi (2007); Silva-Filho <i>et al.</i>

	(2007); Castro; Teixeira (2013); Cunha; Tunes; Silva (2001); Lobo (2012); Brasil (1997)
Relação com colegas do curso	Tinto (1975); Robbins <i>et al.</i> (2004)
Relação com professores do curso	Tinto (1975); Robbins <i>et al.</i> (2004); Macedo (2012); Bardagi (2007); Castro; Teixeira (2013); Silva; Mainier; Passos (2006); Cunha; Tunes; Silva (2001)
Relação com equipe que compõe a IES além dos professores	Tinto (1975); Robbins <i>et al.</i> (2004)
Participação do Estudante em atividades extra curriculares na IES (culturais, iniciação científica).	Tinto (1975); Astin (1999); Schuarcz <i>et al.</i> (2014); Macedo (2012); Brasil (1997)
Compromisso com a IES	Tinto (1975); Berger; Milem (1999); Robbins <i>et al.</i> (2004);
Compromisso com a conclusão do curso (relevância do diploma)	Tinto (1975); Bean (1980); Cabrera <i>et al.</i> (1993); Berger; Milem (1999); Robbins <i>et al.</i> (2004); Pereira-Júnior (2012); Silva-Filho <i>et al.</i> (2007);
Apoio Familiar e dos pares	Bean (1980); Cabrera <i>et al.</i> (1993); Berger; Milem (1999); Robbins <i>et al.</i> (2004); Gomes (1998);
Dedicação de tempo do aluno ao estudo/ Habilidade de estudo	Astin (1999); Schuarcz <i>et al.</i> (2014); Tontini; Walter (2014); Brasil (1997)
Apoio financeiro por parte da IES	Cabrera <i>et al.</i> (1993); Robbins <i>et al.</i> (2004); Adachi (2009); Castro (2013)
Intenção declarada de permanência	Cabrera <i>et al.</i> (1993);
Características prévias do estudante (etnia, gênero; renda familiar, visão política)	Berger; Milem (1999); Sampaio <i>et al.</i> (2011); Braga; Miranda-Pinto; Cardeal (1997)
Renda do estudante ou familiar	Sampaio <i>et al.</i> (2011); Gomes (1998); Lima-Júnior (2013); Silva-Filho <i>et al.</i> (2007); Adachi (2009); Villas-Bôas (2003); Santos-Baggi; Lopes (2011); Machado; Melo-Filho; Pinto (2005); Lobo (2012); Brasil (1997)
Envolvimento do estudante no primeiro semestre do curso	Berger; Milem (1999); Braga; Miranda-Pinto; Cardeal (1997)
Motivação para realização	Robbins <i>et al.</i> (2004); Brasil (1997)
Forma de seleção da IES	Robbins <i>et al.</i> (2004)
Características físicas da IES (tamanho, quantidade de alunos)	Robbins <i>et al.</i> (2004)
Incompatibilidade de horário	Schuarcz <i>et al.</i> (2014);
Escolha profissional/vocacional	Bueno (1993); Schuarcz <i>et al.</i> (2014); Bardagi (2007); Mazzeto; Carneiro (2002); Tontini; Walter (2014); Barlem <i>et al.</i> (2012); Brasil (1997)
Imaturidade ao escolher o curso	Macedo (2012); Silva (2012); Bardagi; Hutz (2009); Silva <i>et al.</i> (2012); Silva; Mainier; Passos (2006); Brasil (1997)
Características do professor e das aulas e metodologias de ensino	Schuarcz <i>et al.</i> (2014); Castro; Teixeira (2013); Silva; Mainier; Passos (2006); Cunha; Tunes; Silva (2001); Lobo (2012); Brasil (1997)
Notas no vestibular de entrada (relacionada ao desempenho e a segurança para tentar outro curso)	Sampaio <i>et al.</i> (2011);
Conciliar trabalho e estudo	Macedo (2012); Gomes (1998); Andriola; Andriola; Moura (2006)
Projeção social ao formar-se (empregabilidade)	Gomes (1998); Pereira-Júnior (2012); Braga; Miranda-Pinto; Cardeal (1997); Castro (2013)
Descontentamento com a profissão/ carreira	Silva (2012); Bardagi; Hutz (2009); Kassuda (2012); Villas-Bôas (2003); Sampaio <i>et al.</i> (2011); Silva <i>et al.</i> (2012); Barlem <i>et al.</i> (2012); Andriola; Andriola; Moura (2006); Brasil (1997)
Simultaneidade de dois cursos superiores	Silva (2012); Cunha; Tunes; Silva (2001)

Prestígio social do curso/Profissão	Bueno (1993); Adachi (2009); Mazzeto; Carneiro (2002); Santos-Baggi; Lopes (2011); Braga; Miranda-Pinto; Cardeal (1997); Tontini; Walter (2014); Barlem <i>et al.</i> (2012); Brasil (1997)
Dificuldade de estudo (reprovação – retenção)	Sampaio <i>et al.</i> (2011); Silva; Mainier; Passos (2006); Braga; Miranda-Pinto; Cardeal (1997); Brasil (1997)
Busca ou Aprovação em outro curso	Barlem <i>et al.</i> (2012); Lobo (2012); Brasil (1997)
Formação básica insatisfatória	Brasil (1997); Lobo (2012)

Fonte: Elaborado pela autora

A presença da evasão, temporária ou definitiva em uma IES se materializa em perdas sociais, econômicas e humanas. Do aluno em não obter um diploma, do professor que não se realiza como educador, da universidade, da família, da sociedade e do País, que diante do futuro, cria expectativas no potencial da educação e que serão frustradas (CUNHA, TUNES; SILVA, 2001; BARLEM *ET AL.*, 2012).

O abandono do aluno sem a finalização dos seus estudos representa uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino, pois perdeu aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade (ou seja, o País). Essa perda coletiva ocorre na medida em que esses “evadidos” terão maiores dificuldades de atingir seus objetivos pessoais e, porque, no geral, existirá um número menor de pessoas com formação completa do que se poderia ter e mais dificuldade para que cumpram seu papel na sociedade com eficiência e competência (LOBO, 2012, p. 1).

A perda coletiva de que fala a autora, é amplamente discutida. Para Silva-Filho *et al.* (2007) o estudante perde, em termos sociais, acadêmicos e econômicos. O Estado perde ao desperdiçar recursos públicos investidos sem o retorno esperado. No setor privado também se perdem receitas e em todos os casos professores, funcionários, equipamentos e espaços físicos ficarão ociosos, causando danos pessoais e institucionais.

Também partindo da premissa de que as implicações da perda do estudante repercutem tanto para aquele que evade quanto para a instituição, é observado um caráter positivo da evasão, a chamada mobilidade. Quando para o estudante a evasão significa uma oportunidade de escolher outro curso que de fato é do seu interesse (RISTOFF, 1997; CASTRO, TEIXEIRA, 2013).

Mas ainda assim não se anulam, por outro lado, os prejuízos pessoais (de tempo, dinheiro e até mobilizações emocionais) e institucionais (financeiros das IES). E é isso que para Castro (2013) sustenta o caráter negativo e prejudicial de tal fenômeno, pela ociosidade que provoca no sistema de ensino e pela ocupação de uma vaga que poderia estar sendo utilizada por outro estudante.

Silva-Filho *et al.* (2007) esclarece que em um estudo interno, realizado em uma IES, é possível chegar aos detalhes do fenômeno da evasão. A partir da criação de um mecanismo institucionalizado para a pesquisa, do contato com setores de registros escolares e acadêmicos, levantar informações e acompanhar o processo e seus diversos casos e diferentes situações como, por exemplo, os cancelamentos, trancamentos, transferências e desistências.

Informações dessa natureza podem delinear a evolução da ocorrência do fenômeno, e a partir daí, traçar intervenções que combatam a evasão fundamentadas nos resultados de uma investigação prévia e minuciosa.

De tal forma que o conhecimento do cenário de cada IES segue pertinente por ser o caminho que possibilita o reconhecimento genuíno de seus antecedentes, que serão muitas vezes exclusivos de cada cenário. Será esta compreensão fonte de intervenções e o desenvolvimento consciente de ações que combatam ou ao menos minimizem sua ocorrência (MACEDO, 2012).

Com esse objetivo as recomendações são repetidas no sentido de fomentar trabalhos que ultrapassem a demonstração de indicadores e que qualitativamente contribuam com discussões aprofundadas da realidade investigada (BRASIL, 1997; CUNHA, TUNES, SILVA, 2001; SANTOS-BAGGI, LOPES, 2011; LOBO, 2012).

Para além do reconhecimento desse fenômeno em um recorte específico, compreende-se ainda que na existência de políticas destinadas a intervir de forma preventiva, de promoção ou combate da evasão, há que se considerar a sua práxis e o alcance desses objetivos. Como é o caso do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, constituído entre outros objetivos, para diminuição de índices de evasão e retenção nas instituições públicas federais de ensino (BRASIL, 2010).

4. A FORMALIZAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

4.1 REFERÊNCIAS HISTÓRICAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL

A Política de Assistência Estudantil (PAE), como uma política de educação superior nasce em um movimento histórico atrelado ao desenvolvimento das universidades no Brasil. Quando, no decurso da formalização dessas instituições, a busca pelo acesso e possibilidade de manutenção da permanência no ensino superior tornaram-se questões para os estudantes. Uma história feita em um longo caminho de legitimação dos direitos requeridos muitas vezes pelos próprios alunos, em uma luta pela redução do caráter elitista e seletivo do sistema de acesso ao ensino superior (KOWALSKI, 2012; ATCHE, 2014; BETZEK, 2015).

Kowalski (2012) em um traçado histórico sobre a política de assistência estudantil no Brasil revela um caminho, ou descaminho, permeado de contratempos em razão das conjeturas sociais, econômicas e políticas vivenciadas no país. A autora compreende que o processo de formalização da assistência estudantil em política aconteceu em três fases distintas e complementares: a primeira fase da criação da universidade até a democratização política; a segunda fase quando se abre através da democracia a possibilidade de debates e projetos de lei atentos a essa temática; e a terceira fase no período de expansão e reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES até o presente momento.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa, foi criado o primeiro curso superior no Brasil. Com esse marco e durante o século 19 o ensino superior brasileiro permaneceu limitado uma parcela restrita da população, a elite do País. Foi no início do século 20 com o advento da industrialização, que as instituições e os alunos crescem e importância e número, fazendo emergir os primeiros movimentos estudantis, em 1901 cria-se a Federação dos Estudantes Brasileiros como o primeiro deles (UNE, 2015).

No entanto a atuação estudantil, só ganha firmeza a partir da Revolução de 1930, com a criação de organizações estudantis como a Juventude Comunista e a Juventude Integralista, que discutiam na época possibilidades de formatar uma entidade única e representativa que pudesse promover com legitimidade e força a defesa da qualidade de ensino, do patrimônio nacional e da justiça social (UNE, 2015).

Sempre associada a questões políticas que atravessam a realidade social do país, a primeira ação de apoio aos estudantes universitários que se tem notícia, ocorreu em 1928, durante o Governo de Washington Luis, com a instalação da Casa do Estudante Brasileiro. Essa

instituição, sediada em Paris tinha como função prestar auxílio aos estudantes brasileiros que ali estudavam e que vivenciavam dificuldades em fixar residência, mesmo se tratando de filhos da elite, que eram os que tinham acesso ao ensino superior. O incentivo previa o repasse de verbas destinadas para a edificação de estruturas e manutenção da casa e dos alunos (KOWALSKI, 2012; PARENTE, 2013; GRAEFF, 2014; BETZEK, 2015).

Em 1930, no Governo de Getúlio Vargas, questões relativas à educação ganham relevância, pautadas na intenção de reorganização do País. Em 1931 dois Decretos de importância para a reforma da educação e do ensino foram promulgados influenciando diretamente a educação superior e reverberando aos dias atuais: a criação do Conselho Nacional de Educação pelo Decreto nº 19.850 (BRASIL, 1931a) e o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras pelo Decreto nº 19.851 (BRASIL, 1931b) (KOWALSKI, 2012).

Como contribuições tem-se o privilégio ao sistema universitário no lugar de escolas superiores isoladas, permitindo o surgimento das instituições universitárias e também a reforma do ensino superior a partir de um modelo preferencial de organização didático administrativa a ser adotado pelas universidades. Além disso, os Decretos colocam os estudantes como parte do poder decisório, com a criação do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e a partir desse os Diretórios Acadêmicos (DA) instituindo representantes legais para criar movimentos de escuta e estratégias para atender as necessidades requeridas pelos discentes (KOWALSKI, 2012).

Esses desdobramentos legais emergiram paralelamente ao processo de industrialização e urbanização de 1930, que impactaram no crescimento de demandas por educação. O momento era favorável à exigência ao Estado por intervenções na educação principalmente no que tange a oferta de vagas nos diversos níveis de ensino. Porém, nesse cenário o acesso ao ensino superior permanecia como um privilégio da elite brasileira (KOWALSKI, 2012).

São resultados de um primeiro movimento no sentido de reforma do ensino superior e onde se começou a articular também a assistência para os estudantes nessa modalidade de ensino (KOWALSKI, 2012; BETZEK, 2015).

Kowalski (2012) cita ainda, em seu percurso histórico pela assistência estudantil, que no ano 1930 outro acontecimento marcante no sentido do fomento dessa política se deu com a abertura da Casa do Estudante do Brasil no Rio de Janeiro. Um espaço grandioso que abrigava um restaurante popular frequentado por estudantes carentes. Por meio de grandes doações do Presidente Getúlio Vargas, o casarão era mantido, bem como atendidos os estudantes desprivilegiados financeiramente.

A Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931a) a primeira reforma educacional de caráter nacional, conduzida pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos, foi

uma tentativa inicial de regulamentar a assistência estudantil em Política de Assistência Estudantil no Brasil. Essa lei foi incorporada à Constituição Federal de 1934 como se verá no parágrafo a seguir (PARENTE, 2013).

Na Constituição Federal (BRASIL, 1934, art. 157) a assistência estudantil aparece formalmente materializada.

A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.

Oliveira (2011) percebe essa ação como o primeiro reconhecimento oficial pelo Estado da assistência estudantil e ainda que não tenha emergido nesse momento um amplo debate sobre a questão, nessa mesma Constituição faz-se a primeira referência sobre a fixação do Plano Nacional de Educação (PNE), como um compromisso a ser assumido pela União e “compreensivo do ensino de todos os graus, ramos, comuns e especializados” (BRASIL, 1934, Art. 150).

Como já sinalizado, o caminho para a formalização da assistência estudantil em política pública perpassou mais do que ações governamentais. Pressões dos estudantes, ações populistas direcionadas ao acesso e permanência nas universidades foram marcantes para a concretização desse direito (BETZEK, 2015).

A criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) pelo Ministério da Educação em 1937, consolida o projeto do Conselho Nacional dos Estudantes de formalizar uma entidade estudantil máxima. Com sede inicial na Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro a UNE passou a organizar congressos anuais e articulações com outras forças sociais no sentido de participação e posicionamento diante dos principais assuntos nacionais, entre eles a educação e a democratização do acesso ao ensino superior (UNE, 2015).

Na década de 40, a educação aparece como um direito de todos na Constituição Federal de 1946, devendo ser ministrada no lar e na escola (BRASIL, 1946a). Nesse mesmo ordenamento jurídico a assistência estudantil aparece como uma responsabilidade ampliada. No

Art. 172 o texto aponta que cada sistema de ensino terá serviços de assistência educacional obrigatoriamente, que assegurem condições de eficiência escolar aos alunos necessitados.

Nesse mesmo ano, foi promulgado o Decreto nº 20.302 (BRASIL, 1946b), estabelecendo na Seção de Prédios, Instalações e Estudos dos Estabelecimentos de Ensino Superior o dever das instituições em articular possibilidades de atender aos problemas circunscritos à assistência médico-social destinada ao estudante.

Para Betzek (2015) a promoção de assistência estudantil, desse período à atualidade tem uma função de extrema relevância tanto para as IES quanto para a sociedade. Trata-se de uma atenção às demandas sociais por meio de ações que intercedem tanto sobre o acesso quanto para a permanência dos jovens em atividades acadêmicas mediante a prevenção da evasão e retenção.

Em 1961, o movimento estudantil organizou várias reuniões no sentido de suscitar discussões relativas à reforma universitária para ampliar o acesso da sociedade à educação superior (UNE, 2015). Nesse ano a UNE realizou em Salvador o 1º Seminário Nacional de Reforma Universitária que teve como objetivo debater a matéria dessa lei. Como resultado desse encontro foi publicado a Declaração da Bahia, documento que requeria das Universidades um espaço pluralizado e com cursos acessíveis a todos (KOWALSKI, 2012; PARENTE, 2013).

Retomando as formalizações legais a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4.024 – BRASIL, 1961) foi publicada trazendo em seu regimento um título específico para a Assistência Social Escolar (Art. 90) “Em cooperação com outros órgãos, ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prever, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médica odontológico e de enfermagem aos alunos”. São consideradas despesas com o ensino entre outras a concessão de bolsas de estudo e a manutenção e expansão da rede de ensino.

No período que compreendia a ditadura militar a UNE por meio de suas comissões, entre elas a Comissão de Política de Assistência Cultural e Material ao Estudante, seguia articulando discussões pautadas na assistência ao estudante, na tentativa de fomentar assistência médica, habitacional, construção de casas de estudantes e restaurantes universitários. Nesse momento, consciente da rentabilidade econômica do ensino superior para o Brasil em longo prazo, o governo militar cria o Grupo de Reforma Universitária. Destinado a mobilizar uma reforma que tornasse mais eficiente, flexível e moderno a formação, porém submissa ao Estado, uma vez que interferia diretamente sobre os currículos e os docentes (KOWALSKI, 2012, p. 92):

Nesse momento histórico, que remete a um período de repressão social e política, em tempos de ditadura, as legislações, tanto na sua constituição como na sua

implementação, sofreram com as sabotagens dos governos militares, de quem os jovens estudantes receberam pouca atenção.

Na sequência dos pressupostos legislativos a Constituição Federal de 1967 (BRASIL, 1967) segue normalizando a educação como um direito de todos, mas traz agora a temática do direito à igualdade de oportunidades. Nesse contexto do governo militar 1964-1968 a reforma universitária foi legitimada pela Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968) que fixou normas para organização e funcionamento do ensino superior, incentivando a criação de Universidades Federais e Estaduais, investindo em laboratórios e no corpo docente em busca de desenvolvimento do Ensino Superior.

No sentido do fortalecimento das questões relacionadas à assistência estudantil, o Governo Federal criou o Departamento de Assistência ao Estudante – DAE (BRASIL, 1970) atrelado ao Ministério da Educação com objetivo de manter uma Política de Assistência Estudantil para a graduação em nível nacional. Nesse momento destacavam-se programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica. Porém foi extinto nos governos seguintes (KOWALSKI, 2012).

Como avalia Parente (2013), nessa primeira fase se constata a assistência estudantil permeando a informalidade. Tinha um caráter incerto, pontual e sem um encadeamento. As ações tinham como foco o auxílio na perspectiva econômica, com objetivos de reparar problemas básicos e emergenciais tais como moradia e alimentação. No final de 1970, é que se verifica uma nova fase para a assistência estudantil, quando a crise do capitalismo recai sobre o ensino superior e o Brasil passa por um processo de redemocratização.

A LDB (BRASIL, 1971) confere modificações importantes na educação como a obrigatoriedade escolar de 8 anos por exemplo. Nas disposições sobre a Assistência Estudantil preconizava sua obrigatoriedade a cada sistema de ensino, incluindo nos serviços de assistência educacional auxílios para aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras modalidades de assistência familiar. Contudo, até esse período as políticas formalizadas abrangiam somente o ensino fundamental e médio.

Com a promulgação da nova Constituição (BRASIL, 1988), e a Emenda Constitucional Nº59 (BRASIL, 2009), o direito à educação na amplitude dos sistemas de ensino, condições de acesso, bem como a permanência na escola ganham aportes legais. O novo ordenamento jurídico principia então as garantias dos direitos fundamentais, marcando a prevalência de princípios democráticos. Segundo Costa (2009, p. 9), a Educação na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) é prevista como um desses direitos sociais e engloba direitos como

[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o conhecimento, gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, ensino fundamental obrigatório e gratuito, acesso aos níveis mais elevados de ensino segundo o mérito de cada um, assistência estudantil no nível fundamental com objetivos de erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do País (COSTA, 2009, p. 9).

Ainda que neste documento a educação superior não tenha sido mencionada de forma detalhada, foi um ponto de partida para discussões a respeito do acesso e a permanência nas universidades (COSTA, 2009; KOWALSKI, 2012).

O movimento de acesso ao ensino superior teve grande crescimento no final dos anos 90 no Brasil. As políticas educacionais implementadas no país marcaram o desenvolvimento da educação nesse nível, observado especialmente no aumento do número de cursos e matrículas na graduação. A Constituição (BRASIL, 1988), os marcos regulatórios edificados pela LDB (BRASIL, 1996) e políticas neoliberais privatizantes ganham os créditos por esse avanço (TREVISOL *et al.* 2009).

O grande salto para a expansão das instituições, das vagas e das matrículas no ensino superior no Brasil se deu a partir de 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, com medidas específicas, resultou no aumento de Instituições de Ensino Superior (IES), de cursos e de alunos (LOBO, 2012).

A LDB (BRASIL, 1996, Art. 52) conceitua as universidades como “[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Com características próprias de produção intelectual e corpo docente, às universidades é assegurada autonomia didático-pedagógica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. São definidas como atribuições dessas instituições:

- I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II – fixar currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV – fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V – elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI – conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII – formar contratos, acordos e convênios;
- VIII – aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX – administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e provadas (BRASIL, 1988, Art. 207).

Souza (2012) em análise sobre o papel da universidade a destaca como o espaço cultural e político capacitado para formação que conduza à efetiva democracia no Brasil. Para a autora trata-se de uma difícil tarefa, uma vez que a Educação Superior Brasileira acontece sob uma estrutura autoritária de sociedade, marcada pela hegemonia econômico-política do neoliberalismo em que se expressa a social democracia.

A reformulação legal e estrutural pela qual passou tão recentemente o ensino superior no Brasil foi facilitada, segundo Roth *et al.* (2013) pelo crescimento econômico do mercado, atraente às grandes empresas multinacionais com altas exigências quanto à mão de obra especializada. Fundamentada na inteligência competitiva, a formação superior passa a atender as demandas do mercado.

Nesse sentido Dias-Sobrinho (2005) revela ser impossível pensar a universidade sem levar em consideração a globalização. Relativiza, em sua análise, a autonomia da universidade uma vez que em nesse contexto de interiorização estão presentes, contraditoriamente, o compromisso dessa instituição com exigências de uma específica economia de mercado, mas também é da universidade a responsabilidade de colaborar para o pensamento crítico que leve à compreensão ampla das finalidades e transformações da sociedade.

Se a universidade adere acriticamente aos “objetivos” da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestonária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos (DIAS-SOBRINHO, 2005, p. 165).

Betzek (2015) analisa que as mudanças ocorridas nas universidades nesse contexto de expansão da oferta de vagas nos cursos superiores resultaram na intensificação da entrada de jovens provenientes da classe trabalhadora. Isso se deu tanto nas IES públicas quanto privadas, exigindo com isso posicionamentos no que tange a formulação e implementação de ações e políticas direcionadas à permanência dessas estudantes até a conclusão de seus cursos.

Oportunizar o acesso não é a única questão para a efetiva democratização nas IES. É imperioso que se disponha de suporte pedagógico e implementação de políticas públicas educacionais na intenção de igualar as condições de manter, bem fazer e concluir essa modalidade de ensino (SANTOS-BAGGI; LOPES, 2011).

Em medidas de políticas educacionais a LDB (BRASIL, 1996) apresentou dispositivos que resguardaram a assistência estudantil. Como expressa o Art. 3º: “o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” reforçando o que estava expresso na Carta Magna. A lei estabelece ainda que a educação deve alcançar os processos de formação, que o ensino deve ter como base a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e práticas sociais.

Seguindo as reformulações legais que favoreceram o desenvolvimento do direito à educação, A LDB corroborando a CF (BRASIL, 1988) propõe o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE) para que nela sejam instituídas diretrizes, articulações, objetivos, metas e estratégias de implementação do direito à educação, incluindo agora com alguma clareza compromissos para o ensino superior (BRASIL, 1996).

A Declaração Mundial sobre Educação no século XXI – Visão e Ação, publicada após evento realizado em 1998 em Paris pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) fez emergir propostas de mudança na educação superior, representando grande marco para a inclusão nessa modalidade de ensino. Quando versa sobre a igualdade de acesso, expõe: “não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas” propondo com clareza a intenção de fomentar o acesso à educação superior de grupos historicamente excluídos (UNESCO, 1998, Art. 3º, alínea a).

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001) durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, contendo nele o texto dessa declaração. Com duração de dez anos, foi instituído, em síntese, com os objetivos de elevar globalmente o nível de escolaridade da população; melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais ao acesso e a permanência, com sucesso, na educação pública; e democratizar a gestão do ensino, primando pela valorização e participação do profissional da educação e da comunidade no planejamento das ações voltadas à educação (BRASIL, 2001).

A interiorização do Ensino Superior no país ocorre através das IES privadas (LOBO, 2012). No governo de Fernando Henrique Cardoso 1995-2002 a política do Ministério da Educação (MEC) delegou como responsabilidade maior pela expansão do ensino superior à esfera privada, dando condições a esse setor de ampliar a oferta de vagas (CORBUCCI, 2004).

Corbucci (2004) explica que em razão do ajuste fiscal dos anos 1990 o poder público federal perde capacidade de ampliar gastos em educação, não atendendo a demanda crescente por educação superior. O enfraquecimento desse setor favorece a forte expansão na oferta de

vagas e matrículas nas IES privadas. O Conselho Nacional de Educação, dando ao MEC maior autonomia na condução da expansão do ensino superior, acelera e facilita os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e IES privadas, como medida de expansão.

Ainda que no discurso se imperasse a promoção democrática do acesso à educação como compromisso do Estado em garantir os direitos sociais, a desigualdade na educação superior mantinha-se presente. O Brasil na efervescência das políticas econômicas neoliberais contradizia-se diante de avanços constitucionais que se ocupavam de questões como a pobreza e a exclusão (PARENTE, 2013).

Compreendendo que a lógica do ensino superior está pautada no mercado de trabalho, Stolf (2014) reconhece no PNE (2001-2010) que o Governo admite a necessidade de expansão, embora relate que deverá ser feita com racionalização dos gastos e diversificação do sistema, necessitando das contribuições das IES privadas.

Pires (2004) pondera sobre essa universalização, uma vez que o modelo adotado para a ampliação do acesso ao ensino superior favorecido através das IES privadas gerou outro problema, o da restrição do alcance desse nível de ensino a uma parcela específica da população brasileira. Mesmo diante de um número crescido de egressos do ensino médio, as famílias pouco tinham capacidade de custear uma formação superior aos filhos. Sugerindo que a política brasileira para o ensino superior somente no discurso incorpora a redistribuição de renda mediante políticas sociais.

No decurso histórico dessas fundamentações legais o Fórum Nacional de Pró-Reitores (FONAPRACE) intensifica as discussões a respeito dos problemas do acesso e das condições de permanência no ensino superior. Foi fundado em 1987 como um órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) com objetivo de fortalecer as políticas de apoio aos estudantes no sentido da garantia das mínimas condições para permanência e superação dos compromissos acadêmicos (FONAPRACE, 2004).

Tendo como base as Pesquisas do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), conduzidas pelo próprio Fórum, referente aos períodos de 1996-1997 e 2003-2004, em 1997 o FONAPRACE propõe a implantação de um Plano Nacional de Assistência que atenda aos estudantes de baixa renda em busca de restringir as desigualdades sociais de acesso e permanência que ficaram evidentes nos seus trabalhos (FONAPRACE, 2004).

[...] precisamos reconhecer que, se o acesso e a posse do conhecimento são bens duramente disputados no concerto das nações, não é menos verdade que internamente a cada nação, e é o caso brasileiro que deve nos ocupar, as diferentes chances de acesso ao conhecimento constituem, talvez, um dos mais graves fatores de desigualdade e injustiça (FONAPRACE, 2004, p. 22).

Com base nessa solicitação o PNE (BRASIL, 2001) determinou, dentro das metas para a expansão da educação superior, que as instituições públicas adotassem programas de assistência estudantil como bolsa trabalho entre outros voltados para a atenção aos estudantes carentes com bom desempenho acadêmico. A assistência estudantil ganha maturidade, tanto nas formalizações quanto nas lutas dos movimentos estudantis, mas ainda não é definida como política, ficando restrita a ações pontuais de algumas IFES e não se tendo ainda clareza sobre os recursos financeiros para o custeio desses programas (KOWALSKI, 2012).

Machado (2014) percebe que nesse momento a democratização da universidade é pensada além do acesso a ela. Incorpora-se progressivamente, discussões para a criação de condições para que os alunos pudessem concluir seus estudos.

Continuando o trabalho desenvolvido inicialmente (BRASIL, 2001), a Emenda Constitucional 59 (BRASIL, 2009) transforma o PNE em exigência constitucional, com periodicidade decenal, e considera-o articulador do Sistema Nacional de Educação, prevendo para seu financiamento um percentual do Produto Interno Bruto (PIB) do país. O PNE passa a ser fundamental para a elaboração dos planos estaduais, distritais e municipais sustentando recursos orçamentários para a execução dos planos aprovados em lei, devendo ser tomado como referência nos planos plurianuais (BRASIL, 2014).

Concomitante aos pressupostos constitucionais o PNE se torna âncora nas discussões e formulações das políticas de assistência ao estudante nas diversas modalidades de ensino. Atualmente através de uma plataforma online nomeada Observatório do PNE (BRASIL, 2015b) listam-se as metas, objetivos e estratégias desse Plano para concretização do direito à educação.

4.2 O PNAES COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DIREITO

Entre as ações governamentais existentes atualmente voltadas para o acesso, a permanência e a qualidade do ensino superior, registram-se: o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento do Estudante de Ensino Superior (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), o Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior (Sinaes), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), e o Sistema de Seleção Unificado (Sisu) (BRASIL, 2015a).

Como objeto principal de cada um dos programas é importante ressaltar que dentre os destacados, há aqueles que colaboram para a assistência estudantil, no que diz respeito ao acesso facilitado, como o Sisu e a UAB. Outros no que tange ao financiamento das mensalidades, tais como o Proni, Fies, Reuni. Em outra categoria, o Enade e o Sinaes colaboram para avaliação dos cursos, alunos e instituições, com vistas à manutenção da qualidade.

Dentre esses programas, o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) é instituído através do Decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007a, Art. 1º), com objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”.

O Decreto traça como diretrizes para a concretização de tal objetivo:

- I - **redução das taxas de evasão**, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - **ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil**; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007a, Art. 2º). (grifo nosso)

Para Stolf (2014) as diretrizes indicam mais do que os fundamentos relativos ao programa exclusivamente, mas de forma ampla traduzem o modelo de educação superior pretendido para o país. A respeito do compromisso social da IES o Reuni fomenta políticas de inclusão; programas de assistência estudantil; e políticas de extensão universitária (BRASIL, 2015b).

Prevendo políticas de assistência aos estudantes de graduação o REUNI concretiza essa proposta com a criação do PNAES, apresentado como seu instrumento de consolidação. O PNAES foi criado em 2007, através da Portaria Normativa nº 39 do MEC (BRASIL, 2007b), entendido como uma estratégia para combater as desigualdades sociais e regionais, ampliando condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino superior público federal.

Nesse documento o PNAES era destinado aos estudantes matriculados exclusivamente em cursos de graduação presencial das IFES. E as ações de assistência estudantil abarcavam: “I – moradia estudantil; II – alimentação; III – transporte; IV – assistência à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – creche e; IX – apoio pedagógico”, na intenção de promover igualdade de oportunidades, contribuir para o bom desempenho e prevenir repetência e evasão (BRASIL, 2007b).

Foi na gestão do Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva 2003-2010 que o Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação, idealizado pelo FONAPRACE, alcança sua formalização tornando-se uma política pública de direito. Através do Decreto nº 7.234 (BRASIL, 2010) o PNAES é regulamentado e definido como Política Nacional de Assistência. Uma conquista emblemática no âmbito da luta pelos direitos dos estudantes no ensino superior.

Nesse ato normativo são apresentados como objetivos do programa: “I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão e; IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (BRASIL, 2010, Art, 2º).

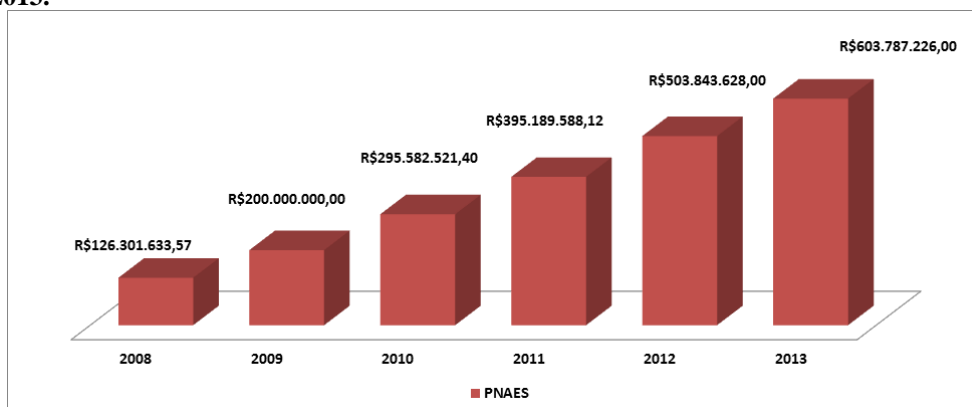
Com isto contempla-se desde 2008 nas instituições federais de ensino superior, com abrangência para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, desde 2010 com o Decreto 7.234/2010 recursos destinados às ações de assistência estudantil. Conforme o Art. 8º as despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às IFES e são repassadas através da Secretaria de Educação Superior (SESU). A respeito disso cabe ao Poder Executivo tornar compatível a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias disponíveis (BRASIL, 2010).

As IFES passaram a receber verbas para a implementação da assistência estudantil. A cada instituição compete a decisão sobre as formas de materialização das ações, respeitando a legislação, as necessidades dos discentes, e cumprindo os objetivos do programa. As ações devem ser respaldadas pela igualdade de oportunidades e estarem atentas à atenção prioritária “aos estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio” (BRASIL, 2010, Art. 5º).

A título de demonstração do repasse financeiro destinado ao PNAES o MEC divulgou um gráfico em que se revela um crescimento expressivo do montante destinado à implementação do programa. Enquanto em 2008 registrou-se um valor repassado de 126,3

milhões, esse quantitativo subiu para 603,7 milhões em 2013, demonstrando crescente exploração dos recursos para os fins da assistência estudantil (MEC, 2015).

Gráfico 1 – Investimentos do governo federal em assistência estudantil por meio do programa PNAES, Brasil, 2008-2013.



Fonte: MEC (2015).

Do ponto de vista de Atche (2014) a proporção dos recursos recebidos não imprime clareza quanto a eficiência dos gastos, uma vez que em nível nacional são citados milhões investidos, enquanto que individualmente o recebimento de cada IFES trata da casa dos milhares. Além disso Betzek (2015) encontra nas argumentações dos administradores restrições quanto ao cumprimento dos propósitos do programa em razão dos recursos insuficientes repassados às IFES.

Dentre as ações pertinentes ao cumprimento dos objetivos do PNAES há uma composição de diversas formas de auxílio em modalidades como moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso a universidade, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

A assistência estudantil que se concretiza por meio dos serviços sociais se evidencia como uma política de direito, portanto não devendo ser entendida como assistencialismo, corporativismo ou caridade. [...] deve ser compreendida como um direito e seus recursos aplicados como investimento, pois suas consequências são a formação de jovens capacitados para desenvolverem-se e ocuparem papéis estratégicos na sociedade, efetivando a mobilidade social enquanto sujeitos emancipados (SILVEIRA, 2012, p. 49).

Para Stolf (2014) o programa tem um caráter de política compensatória, pois se trata de uma estratégia para a expansão do acesso ao ensino superior, orientada pela lógica da inclusão

social e diminuição dos efeitos da desigualdade. Por esse motivo é nomeada de “democratização do acesso” (grifo do autor).

Atche (2014) entende que se o PNAES cumprir com os princípios básicos do planejamento: equilíbrio, estabilidade estrutural, regularidade, confiabilidade e precisão, como deve ser a implementação de qualquer política pública, então poderá ser capaz de garantir de algumas formas o direito que estudantes possam ter de serem assistidos em suas carências. De forma tal que alcancem o objetivo de ingressar em uma IES, concluir o curso e adquirir os recursos necessários com qualidade oferecidos pela instituição.

Nesse mesmo sentido Betzek (2015) o vê como uma política de ação afirmativa. Compreende o PNAES como ferramenta de contribuição aos alunos, principalmente os mais vulneráveis socialmente que estejam sujeitos a maiores chances de desistência da graduação. Acredita que a função do programa consiste em dar condições de continuidade de estudo e melhor aproveitamento acadêmico ao aluno.

A assistência estudantil tanto no que tange o objetivo de acesso quanto de permanência do estudante no ensino superior permanece na agenda do Estado atualmente. As diretrizes do novo PNE (PNE 2014-2024) recentemente aprovado pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) se ampliam como se nota no seu artigo 2º:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; [...]

As orientações seguem abertas para discussões com pauta na inclusão social, e desenvolvimento da cidadania, prometidos por meio da educação, que deve ainda alcançar níveis de universalização. Abreu (2012, p.72) salienta que é histórico no Brasil o uso das políticas educacionais como o objetivo de redução da pobreza e desigualdades sociais, colocando na educação a “garantia de uma sociedade mais justa e igualitária”.

Analisando as metas mais recentes do PNE 2014-2024 no aspecto da educação superior a meta 12 estabelece como objetivo

[...] 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 expressa o compromisso do Estado brasileiro em democratizar o acesso à educação superior. No documento em que é instituída apresenta-se ainda a preocupação em alcançá-la por vias de inclusão social e qualidade de ensino (BRASIL, 2014).

Para o alcance de tal meta o PNE determina 21 estratégias. Algumas delas se destacam para este trabalho, uma vez que formalizam a expansão da Rede Federal de Educação Superior e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, onde se localiza o campo dessa pesquisa (BRASIL, 2014).

12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional; (grifo nosso).

O desenvolvimento da Política de Educação Profissional e Tecnológica insere-se no curso da atualidade, como resultado do interesse das classes dirigentes visando ao desenvolvimento de competências que conduzam a empregabilidade. Mantém-se o pressuposto de que a baixa escolaridade é a principal amarra ao desenvolvimento e que o desemprego é fruto da falta de capacitação do trabalhador. Nesse sentido a expansão da rede está inserida no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) que reconhece a educação profissional e tecnológica como um recurso para o desenvolvimento econômico do país. (ABREU, 2012).

Com a Lei 11.892 (BRASIL, 2008), institui-se a Rede Federal de Educação de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta última, compreendida como a ação mais importante no processo de expansão.

O sentido da expansão dessa rede e criação dessas instituições é o de materializar os pressupostos de uma política pública social de educação que contribua para igualdade, autonomia e solidariedade social. O número crescente de instituições federais de educação profissional e tecnológica busca atender o objetivo da política pública que ultrapassa a gratuidade do acesso, mas que esteja sustentada em outras obrigações: o compromisso com “[...] o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc); e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo” (IFTO, 2010, p.6).

Outras estratégias importantes para o alcance da meta 12 do PNE 2014-2024 diz respeito à ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil, na intenção de seguir caminhando para além do acesso, mantendo a permanência do estudante e a conclusão efetiva do curso que se propuseram fazer (BRASIL, 2014).

12.5) **ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil** dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e **ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;**

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de **políticas afirmativas**, na forma da lei; (BRASIL, 2014) (grifo nosso).

A questão do acesso não caminha solitária nas discussões sobre a formação no ensino superior. Permanência e qualidade são tratadas também como itens imprescindíveis ao desenvolvimento social e econômico promovido através da educação.

No sentido do cumprimento da meta de expansão da oferta de educação superior com a estratégia do PNE (2012-2024) de ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, evidencia-se como não sendo suficiente apenas o acesso à educação. Para essa questão as políticas de permanência seguem projetando condições para assistência ao estudante ao longo da jornada escolar, e com isto garantir os direitos sociais previstos nos textos constitucionais (BRASIL, 2014).

4.3 A REGULAMENTAÇÃO DO PNAES NO *CAMPUS* PARAÍSO DO TOCANTINS DO IFTO

No campus Paraíso do Tocantins do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) atendendo ao Decreto nº 7234/2010 o Programa de Assistência Estudantil (PNAES) foi regulamentado pela Resolução nº 4/2011/ CONSUP/ IFTO, de 30 de junho de 2011 e alterado pela Resolução nº 22/2014/ CONSUP/ IFTO, de 08 de agosto de 2014, como um conjunto de ações voltadas ao atendimento a estudantes regularmente matriculados nos cursos oferecidos pela instituição em todas suas modalidades (IFTO, 2014a).

Tendo como princípio a permanência e êxito na perspectiva de inclusão social, produção de conhecimento, melhoria do desempenho escolar e de qualidade de vida o PNAES do IFTO traça como objetivos:

- I – Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade social, objetivando o desenvolvimento sustentável do país;
- II – **Promover o acesso, a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes do IFTO;**
- III – Assegurar aos estudantes igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas;
- IV – Contribuir para a promoção do bem-estar biopsicossocial dos estudantes;
- V – **Reduzir as taxas de evasão e retenção;**
- VI – Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais;
- VII – Promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica e atividades e intercâmbios culturais, esportivos, artísticos, políticos, científicos e tecnológicos (IFTO, 2014a, p. 2).

Tal como está regulamentada no IFTO a Política de Assistência Estudantil é dividida em dois eixos. Um deles é o **Eixo Universal** o qual se ocupa de desenvolver ações e destinar projetos a todo e qualquer estudante matriculado na instituição em qualquer curso e modalidade de ensino, de forma universal ou por meritocracia. Neste caso a participação do estudante não depende de questões socioeconômicas (IFTO, 2014a).

Para Costa (2009) políticas de assistência estudantil na educação superior surgem com objetivo de destinar recursos e mecanismos com a finalidade de que o aluno permaneça e conclua de modo eficaz seus estudos. É importante, portanto, que as políticas ultrapassem as questões de ordem econômica e ofereçam também auxílios pedagógicos e psicológicos visando colaborar para a universalização da permanência na educação superior.

Os programas articulados para esse eixo são: I – Programa de acompanhamento pedagógico; II – Programa de acompanhamento social; III – Programa de acompanhamento psicológico; IV – Programa de assistência à saúde; V – Programa de assistência a viagens; VI – Programa de mobilidade acadêmica; VII – Programa de incentivo ao esporte e lazer; VIII – Programa de incentivo à arte e cultura; IX – Programa de incentivo à formação cidadã; X – Programa de educação para a diversidade; XI – Programa de apoio a pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação; XII – Programa de inclusão digital (IFTO, 2014a).

A respeito dos recursos financeiros destinados a esse Eixo, caberá à Direção-geral e à gestão da assistência estudantil de cada *campus* planejar o orçamento para executar os recursos, levando em conta também a participação dos estudantes matriculados na IES (IFTO, 2014a).

O **Eixo de Assistência e Apoio ao Estudante**, por outro lado, está destinado em prioridade aos estudantes procedentes de escolas públicas ou com renda per capita até um salário mínimo e meio, e em legítima vulnerabilidade social tal como versa a lei (BRASIL, 2010). É obrigatório neste caso que o estudante participe em processo de seleção

socioeconômica, que prevê a oferta de benefícios específicos a serem ofertados aos estudantes que necessitem (IFTO, 2014a).

As modalidades dos benefícios nesse eixo são: I - Auxílio Transporte; II - Auxílio Alimentação; III - Auxílio Moradia; IV - Auxílio Material Didático; V - Auxílio Uniforme; VI - Bolsa Formação Profissional; VII - Auxílio Emergencial; VIII - Auxílio aos Pais Estudantes; IX – Bolsa Atleta (IFTO, 2014a).

No *Campus* Paraíso do Tocantins/IFTO são ofertados aos estudantes auxílios nas seguintes modalidades: Auxílio-Transporte que consiste no repasse mensal de auxílio financeiro para ajudar o estudante com as despesas de transporte urbano ou rural e facilitar o deslocamento entre sua residência e a IES; Auxílio-Alimentação que diz respeito à concessão de auxílio financeiro para refeição diária, de preferência no refeitório do *Campus* no decorrer do semestre letivo. São ainda ofertados auxílios financeiros aos estudantes para possibilitar que participem de visitas técnicas (TOCANTINS, 2015)

Nesse caso a utilização do recurso deve estar sensível às especificidades de cada *campus* do IFTO, a disponibilidade orçamentária e as necessidades do público-alvo. O critério que estabelece o valor de renda *per capita* poderá ser modificado através de análise técnica da renda e do contexto socioeconômico familiar (IFTO, 2014a).

No que diz respeito às responsabilidades orçamentárias para implementação do PNAES de forma geral o artigo 5º esclarece que “os recursos para a Assistência Estudantil serão originários da matriz orçamentária do IFTO, em consonância com o Decreto Presidencial Nº 7.234, de 19 de julho de 2010”. Além disso, o funcionamento do programa fica sujeito às especificidades de cada *campus* tanto no que diz respeito à disponibilidade orçamentária, quanto às necessidades do público-alvo, os tipos de benefícios ofertados, as quantidades e os valores desses benefícios, tudo isso publicado em edital próprio e executado por equipe técnica multiprofissional em cada *campus* (IFTO, 2014a, p. 3).

A partir de informações disponibilizadas no site da IES (TOCANTINS, 2015) observou-se que para o ano de 2014 houve uma previsão orçamentária de mais de 600.000,00 destinado à Assistência Estudantil para atender os alunos nas diversas modalidades de auxílios e nos dois Eixos do programa. No Portal da Transparência da Controladoria-Geral da União os gastos que aparecem enquanto elemento de despesa Auxílio financeiro a estudantes contabilizaram uma despesa de 181.948,47(BRASIL, 2015c).

Não é possível somente, a partir dessas informações, concluir que esse elemento de despesa seja a representação de todos os gastos realizados com a Assistência Estudantil no referido ano. Também não fica claro qual a modalidade de auxílio está sendo representada nesse

montante. Como antes destacado, as informações concernentes aos repasses e utilização do orçamento para o programa são difíceis de avaliar sem a participação da equipe que gerencia as ações do mesmo. A partir de uma leitura superficial desses portais não se chega a considerações fidedignas de como foi ao longo de um período utilizado o recurso da Assistência Estudantil.

Em se tratando da gestão e supervisão do PNAES institui-se o Comitê Gestor de Assistência Estudantil a ser formado pela Pró-Reitoria de Extensão, através da Coordenação de Assistência ao Educando, pelos responsáveis técnicos do setor de Assistência Estudantil de cada *campus* e por dois representantes estudantis sendo um deles indicado pelos grêmios estudantis e outro indicado pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) (IFTO, 2014a).

Além disso, atribui-se que o planejamento, execução e avaliação das ações do PNAES sejam conduzidos nos *campi* por uma equipe multiprofissional composta por Assistentes Sociais, Psicólogos, Pedagogos, Orientadores educacionais, Técnicos e auxiliares em assuntos educacionais, Assistentes de aluno, Médico, Odontólogo, Enfermeiro, Técnicos e auxiliares em enfermagem, Nutricionistas e Profissionais de Educação Física. No caso da restrição de profissionais deverá ser mantida uma equipe mínima composta preferencialmente de Assistentes Sociais, Psicólogos e Pedagogos (IFTO, 2014a).

Do compromisso com a permanência presente em tal política incorre-se ao erro comum de que a concessão de bolsas fará por si só o trabalho de manter e o estudante e necessariamente fazê-lo concluir o curso com bom aproveitamento, o que Kowalski (2012) nomeia política de pobre para pobre. Um processo de bolsificação para aliviar a pobreza. Porém concebê-la e administrá-la sobre esse viés, significa para a autora um rebaixamento da própria política e depreciação do direito à educação que se caracteriza como um direito universal a todo o qualquer estudante independente da sua condição social.

O PNAES como está regulamentado possui um eixo de universalidade que se compromete com questões abrangentes e determinantes ao sucesso educacional, mais do que a inclusão social, há como princípio a produção de conhecimento, melhoria do desempenho escolar e qualidade de vida (IFTO, 2014a). Para Costa (2009) a expansão de ações é imprescindível para a promoção de equidade na educação superior, e o programa tem responsabilidade sobre essa ampliação de possibilidades de atenção ao estudante.

Nesse sentido Santos-Baggi e Lopes (2011) salientam para a importância em se reconhecer as desigualdades vivenciadas pelos alunos de setores sociais menos favorecidos tanto no que diz respeito à carência de recursos financeiros para custear mensalidades, quanto pela falta de “capital cultural” no decurso da vida e dos estudos. A falta de oportunidades de

acesso a diversos conhecimentos é uma realidade experimentada por muitos estudantes desde a educação básica, implicando posteriormente no processo de aprendizagem, mesmo estando eles incluídos no sistema escolar.

Dadas as múltiplas razões para evasão há que se questionar e se ocupar com uma avaliação institucional autocrítica que perpassa todas as questões que conduzem à formação, à permanência e a qualidade do ensino fazendo uma reflexão e se preciso for transformação sistemática desse contexto (SANTOS BAGGI; LOPES, 2011; CASTRO, 2013).

Tendo como temática central desse trabalho, a evasão no ensino superior, observou-se entre tantos antecedentes que questões como vulnerabilidade social dos estudantes, desempenho durante a formação, adaptação ao ambiente da universidade tanto do ponto de vista acadêmico como social são determinantes no processo complexo de desligamento seja de um curso superior, ou de uma IES, ou do sistema de ensino.

Por esse motivo o conhecimento sobre o desdobramento do PNAES no *Campus* Paraíso do Tocantins/IFTO é uma ferramenta específica dessa pesquisa, por identificar no histórico da Assistência Estudantil uma relação sempre presente nas discussões da permanência no ensino superior. Mais do que a promoção do acesso, o PNAES traz consigo objetivos destinados à redução da evasão e retenção estudantil, além da diminuição dos efeitos da desigualdade social, representando dessa forma o instrumento institucional presente de combate à evasão.

5. METODOLOGIA

Nesta pesquisa destacou-se o fenômeno humano e social (TINTO, 1975) da evasão escolar no processo de formação profissional em nível superior. Um fenômeno de natureza complexa e exigente de aprofundamento, principalmente pela dinâmica e a multiplicidade de antecedentes que preveem a sua ocorrência. Sendo assim, no que diz respeito à abordagem do problema caracterizou-se como pesquisa quantitativa e qualitativa.

Teve enfoque quantitativo, pois pretendeu descrever o perfil do grupo de sujeitos em estudo e a variáveis que antecedem a ocorrência da evasão utilizando, para tal finalidade, o questionário. Neste caso empregou-se a quantificação tanto para coletar as informações quanto para o tratamento e construção dos dados através de técnicas estatísticas (RICHARDSON; PERES 1985).

Minayo e Sanches (1993, p. 241) recomenda que quanto mais complexo for o fenômeno, quanto mais variáveis presentes, maior deve ser o esforço do pesquisador em alcançar uma quantificação adequada para “descrever, representar ou interpretar a multidiversidade de formas vidas e suas possíveis inter-relações”.

O caráter qualitativo dessa pesquisa foi eleito por possibilitar a adoção de um conjunto de metodologias que alcancem a amplitude do problema e que proceda à compreensão do mesmo na perspectiva dos sujeitos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995a; BOGDAN, BIKLEN, 1994; SEVERINO, 2007; GIL, 2010).

Além disso o modelo teórico de evasão empregado por Tinto (1975) e que tem sido origem para outros estudos pressupõe a busca da percepção dos estudantes sobre a vivência da evasão. Nesse sentido compreendeu-se também nessa pesquisa o valor qualitativo da percepção desses atores sobre a vivência ou não da evasão na IES investigada.

Tal como aponta Richardson e Peres (1985) os estudos que se aproveitam de uma metodologia qualitativa são aqueles ocupados com a descrição da complexidade de determinado problema. Onde se debruçará na análise da interação de certas variáveis, na busca de compreensão e classificação de processos dinâmicos vividos por grupos sociais, no entendimento das peculiaridades do comportamento desses sujeitos. Podendo chegar à possibilidade de contribuir para um processo de mudança nesse grupo.

A investigação na abordagem qualitativa tem para Bogdan e Biklen (1994) cinco características que em cada estudo estarão, em partes ou na totalidade, presentes e serão exploradas em maior ou menor grau. São elas: o ambiente natural, onde o fenômeno ocorre, é considerado fonte direta de obtenção de dados; é fundamentalmente descritiva; o interesse do

investigador está mais concentrado no processo do que simplesmente nos resultados ou produtos; as análises tendem a ser indutivas, ou seja, no lugar de confirmar ou infirmar hipóteses as abstrações são construídas na medida em que os dados são recolhidos e agrupados; e a importância dedicada ao significado na perspectiva dos participantes.

Complementando as características da abordagem qualitativa, ressalta-se ainda para esse trabalho: a prioridade da **compreensão como princípio do conhecimento**, ou seja, a preferência pelo estudo das relações complexas do problema investigado em detrimento da explicação isolada de suas variáveis e a percepção da pesquisa como um ato social de **construção da realidade**, concebida através de múltiplas atividades (GÜNTHER, 2006) (grifo nosso).

Do ponto de vista dos seus objetivos foi uma pesquisa descritiva, pois pretendeu alargar a compreensão do elemento estudado levando em consideração os dados e fatos colhidos da realidade. Neste caso, por se tratar de um fenômeno social, valorizou-se a observação, registro e análise da natureza e características do elemento estudado, sem a manipulação do mesmo. Tal característica permite ainda o estudo da sua relação e conexão com outros elementos, levando à compreensão da natureza e característica do fenômeno (GODOY, 1995a; CERVO, BERVIAN e DA SILVA, 2007).

A pesquisa descritiva desenvolve-se, principalmente, nas ciências humanas e sociais, abordando aqueles dados e problemas que merecem ser estudados, mas cujo registro não consta de documentos. Os dados, por ocorrerem em seu hábitat natural, precisam ser coletados e registrados ordenadamente para seu estudo propriamente dito (CERVO, BERVIAN e DA SILVA, 2007, p. 62).

No delineamento da pesquisa quanti-qualitativa optou-se pelo estudo de caso, pois se trata de uma estratégia de predileção por parte dos investigadores no âmbito da pesquisa em ciências sociais. Quando diante de um fenômeno inserido em um contexto da vida real, sobre o qual se tem pouco controle ou limite entre a situação e o fenômeno, pretende-se descrever o “como” e “por que” da sua eventualidade. Além de permitir o esclarecimento sobre decisões ou conjunto de decisões adotadas por um grupo, o estudo de caso possibilita investigar uma diversidade de tópicos empíricos, como indivíduos, organizações, processos, programas, bairros, instituições e eventos (YIN, 2001).

Os propósitos do estudo de caso se concentram no exame de acontecimentos contemporâneos quando a possibilidade de manipulação do comportamento é limitada; na descrição do contexto tal como se apresenta e as variáveis que determinam o fenômeno em situações muito complexas. O grande diferenciador dessa estratégia consiste na capacidade de

lidar com uma variedade de evidências tais como documentos, entrevistas e observações. (YIN, 2001; GIL, 2010).

Trata-se de uma estratégia de pesquisa abrangente que, diante de uma situação autêntica onde existam mais variáveis do que dados disponíveis, a base dos resultados serão as fontes de evidências convergidas dos dados na forma de triangulação (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005) e tendo como suporte pressupostos teóricos previamente trabalhados servindo de base na construção e análise dos resultados (YIN, 2001).

5.1 DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO

Sobre o problema da evasão escolar, a pesquisa deste fenômeno precisou estar em primeiro lugar, sensível a uma variedade de antecedentes. Os estudos convergem ao entendimento de que se trata de um processo cumulativo e dinâmico em que se vinculam fatores relacionados diretamente com o indivíduo, mas também com a instituição, e a sociedade.

No intuito de apreender os antecedentes da evasão na IES eleita para essa pesquisa a população de interesse incluiu o contingente de alunos evadidos em quaisquer das categorias existentes: evasão de curso, evasão da IES e evasão do sistema de ensino (BRASIL, 1997; BARDAGI, 2007; LOBO, 2012), e regulares nos diversos cursos superiores ofertados no Campus Paraíso do Tocantins do IFTO, no período compreendido entre 2010 e 2015. Em novembro de 2015 a quantidade de alunos regulares informada pela Coordenação de Registros Escolares (CORES) foi de 371, quanto aos evadidos não se tinha conhecimento exato até aquele momento, mas a pedido da pesquisa, foi feito levantamento para chegar a essa informação.

Os dados que se apresentam sobre os estudantes evadidos partem de uma amostra de 97 estudantes de uma população de 488 evadidos nos seis cursos superiores que esta pesquisa abarcou, correspondendo então uma taxa de resposta à pesquisa de 20,08% e margem de erro de aproximadamente 9% (BARBETTA, 2014).

Os estudantes em curso nessa pesquisa representam uma amostra de 210 estudantes de uma população de 415 nos seis cursos superiores que esta pesquisa abarcou, correspondendo então uma taxa de resposta à pesquisa de 50,6% e com margem de erro de aproximadamente 5% (BARBETTA, 2014).

Chegou-se a esses quantitativos por meio de uma busca presencial nas pastas físicas dos estudantes de cada curso (evadidos e não evadidos) no período de 2010 a novembro de 2015, uma vez que as informações registradas nos sistemas institucionais (SIGA-EDU; SISTEC)

encontravam-se desatualizadas. Exemplo disso se demonstra pela quantidade de estudantes em curso que havia sido declarada antes da pesquisa, 371.

Participaram também dessa pesquisa os gestores do PNAES, uma vez que o programa se destina à permanência e êxito do estudante na IES apresentando-se como política de combate a evasão no ensino superior, e por isso a investigação da sua implementação foi uma questão específica desse estudo. Os gestores foram abordados por serem os condutores à frente do programa.

No âmbito do Comitê Gestor de Assistência Estudantil, o representante da Diretoria de Assuntos Estudantil, instância maior do programa no IFTO e dentro da Comissão local de Assistência Estudantil, o responsável técnico no *Campus*, e também o Diretor-Geral da IES pela função que possui nas decisões da formatação e desdobramentos dessa política. Esta escolha de gestores foi feita porque atuam diretamente na manutenção do PNAES em nível de gestão.

A escolha da amostra se deu por acessibilidade (BARBETTA, 2014), pois dentre os fatores que contribuem para a evasão (estudante, família, IES e comunidade) os estudantes e os gestores são os sujeitos mais acessíveis à pesquisadora para a realização de uma pesquisa nos moldes quali-quantitativos. Nesta amostragem garantiu-se a representatividade de estudantes que vivenciaram a evasão, sendo possível delinear seus antecedentes nesse grupo, e de alunos regularmente matriculados. Dessa forma foi possível ter uma ideia aproximada da influência dos antecedentes na evasão efetiva dos alunos.

A opção por esse intervalo de tempo (2010-2015) se fez levando em consideração as bases de dados existentes, o tempo em média de formação em um curso superior e por ser um recorte utilizado com frequência nos trabalhos acadêmicos.

5.2 INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Para o desenvolvimento da pesquisa realizou-se o estudo com a Triangulação de Métodos (MINAYO; ASSIS; SOUZA 2005), quando vários procedimentos técnicos são utilizados na construção dos resultados, no caso desse trabalho: pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários. É comum que as pesquisas de natureza qualitativa utilizem de um conjunto de procedimentos, como meio de melhor percepção de uma realidade (BOGDAN, BIKLEN, 1994; GÜNTHER, 2006).

Para o estudo documental foram utilizados os registros e históricos de leis e eventos decisivos para a constituição da educação, as políticas públicas de educação no Brasil, as leis e regulamentos importantes que constituem os Institutos Federais e ensino superior, as políticas

atuais de acesso a esta modalidade de ensino trazendo para reflexão as políticas de assistência estudantil nos Institutos Federais como ações afirmativas. E ainda os dados levantados a partir dos Censos escolares e materiais informativos de evasão provenientes do campo onde a pesquisa foi realizada.

Tal escolha se deve à consistência das fontes que contextualizam a política educacional brasileira (Constituição Federal, leis, decretos, resoluções e regulamentações, políticas governamentais de acesso, expansão e permanência do ensino); que demonstram informações estatísticas da população estudada (dados populacionais, sistemas de avaliação, censo escolar) e que informam dados de evasão no contexto específico do público desta pesquisa (GODOY, 1995b; CERVO, BERVIAN e DA SILVA, 2007).

[...] os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação. (GODOY, 1995b, p. 22).

Para a condução do estudo de caso foram aplicados questionários (APÊNDICE A e APÊNDICE B) disponibilizados via *GOOGLE DOCS* aos estudantes evadidos e regulares. Este questionário se baseou nos instrumentos e indicadores utilizados por: Casto e Teixeira (2012); Adachi (2009); Oliveira (2011); Osse (2013); Marques (2014) uma vez que foram os trabalhos que apresentaram anexados seus instrumentos.

O questionário é um instrumento de construção de dados organizados de forma ordenada e sistemática que permitam avaliar as variáveis em estudo, nesse caso os antecedentes da evasão e a percepção dos estudantes sobre a atuação do PNAES enquanto promotor da permanência e êxito escolar (MARCONI, LAKATOS, 2009; BARBETTA, 2014).

Nesse estudo elegeu-se como modelo o questionário com escala genericamente denominada Escala Likert que se constitui em uma escala intervalar em que se apresentam dois extremos, um de concordância e o outro de discordância com uma distância igual entre as duas posições. É utilizado com frequência quando se trata de conhecer opiniões e atitudes, pois as variações apresentam proposições do mais favorável ao mais desfavorável, e entre elas um ponto intermediário onde se representa a indecisão (LIKERT, 1932).

Antes do início do levantamento de dados foi realizado um pré-teste dos questionários com alguns sujeitos/indivíduos em situações semelhantes à população em estudo, a fim de detectar possíveis falhas tais como ambiguidade de respostas, respostas não previstas, falta de

variabilidade de respostas, entre outras. Só após essa simulação e feitas as possíveis correções é que o instrumento foi aplicado efetivamente (BARBETTA, 2014).

O questionário (APÊNDICE A) foi enviado à população de ex-alunos através para os endereços de e-mail encontrados nos registros dos estudantes na Coordenação de Registros Escolares da Instituição. Somado a isso, a busca também se fez através de ligações telefônicas no intuito de confirmar os e-mails, oferecer explicações a respeito do objetivo da pesquisa, bem como convidar à sua participação.

Junto ao questionário foi enviada carta de apresentação da pesquisa explicando sua natureza, importância e necessidade das respostas e o prazo para devolução do questionário (MARCONI, LAKATOS, 2009), bem como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C).

A amostra foi constituída pelos respondentes que se decidiram participar da pesquisa. Observou-se um retorno expressivo de e-mails sugerindo inatividade dos mesmos ou prejuízos quanto ao recebimento do instrumento da pesquisa (spam). Da mesma maneira a respeito dos contatos por telefone, muitos não responderam constatando que os dados registrados possuem pouca condição de oferecer contato com os estudantes.

A aplicação da pesquisa com os estudantes em curso se deu de forma distinta. Utilizou-se como instrumento o questionário online (APÊNDICE B), mas dessa vez, ao contrário do envio aos endereços de e-mail dos participantes, optou-se pela postagem do instrumento no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) atendendo ao pedido da gestão da instituição que pretendia favorecer a divulgação e potencializar as atividades desse sistema. O instrumento foi então publicado a todos os estudantes matriculados no ensino superior que foram convidados pessoalmente, turma por turma, pela pesquisadora até os laboratórios de informática para conhecerem a pesquisa e optarem por participar da mesma, confirmando no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C).

A aplicação dos questionários aos estudantes em curso se deu presencialmente pelo acesso da pesquisadora aos mesmos e considerando a utilidade de uma apresentação/explicação dos objetivos da pesquisa. Foi ainda levado em consideração as possíveis desatualizações dos dados pessoais informados no momento da matrícula, e a disposição da instituição de laboratórios informatizados à serviço de atividades institucionais.

Para a população que corresponde aos gestores do PNAES na instituição, sobre os quais se pretendeu descrever o processo de implementação do programa na IES, foi aplicada uma entrevista semiestruturada. A escolha se deu por ser um instrumento consagrado nos diversos

campos das ciências sociais, capaz de construir dados e auxiliar no diagnóstico ou tratamento de um problema social (MARCONI, LAKATOS, 2009).

A entrevista tem como vantagens o fato de ser universalmente aplicável, independente dos segmentos da população; é flexível, podendo no decorrer do processo ser esclarecida, garantindo sua compreensão genuína; oportuniza maior rol de avaliação (das atitudes, condutas, reações, gestos); favorece a obtenção de informações que não estejam formalizadas em documentos; permite que as informações sejam quantificadas e tratadas estatisticamente (MARCONI, LAKATOS, 2009).

Para Yin (2001) as evidências de um estudo de caso podem ser provenientes de vários procedimentos, documentos, registros em arquivos, observação direta, entrevista dentre outros. Entende-se que cada procedimento merece um olhar e atenção específicos, mas de maneira geral convergem em importância por possibilitar o uso de várias fontes de evidências; formalizar uma base bem estruturada de dados a serem analisados e o possível encadeamento entre as informações construídas, através de ligações entre questões, dados e conclusões.

A respeito da entrevista, Yin (2001) a destaca como uma das mais importantes fontes de informação quando se trata de um estudo de caso. A utilização de um informante-chave para o autor, possível com a utilização desse instrumento, é essencial para o sucesso do estudo de caso, uma vez que fornecem ao pesquisador percepções e interpretações sobre um assunto além de oferecer indicações para outras fontes de evidências importantes para o estudo.

O procedimento de entrevista foi, portanto, escolhido, pois se entende que a partir dela que se obtêm dados que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, suas atitudes, valores e opiniões, são informações ao nível mais profundo da realidade, o que os cientistas sociais denominam “subjetivo” (MINAYO, 2000; YIN, 2001).

Foi adotada a entrevista semiestruturada (APÊNDICE D), que combinou perguntas abertas e fechadas, em que o informante teve a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. A pesquisadora seguiu o conjunto de questões previamente definidas, orientadas por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador foi explorando no curso da entrevista. Aos gestores que compuseram a amostra dessa pesquisa foram disponibilizados antes do início da entrevista o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) (GIL, 2010).

Os dados levantados por meio dos questionários foram analisados via estatística descritiva e análise de correlação (BARBETTA, 2014). A análise de correlação se fez utilizando o coeficiente de correlação de Pearson que quantifica a intensidade de associação linear existente entre variáveis (STEVENSON, 2001).

Diante da amplitude dos antecedentes da evasão encontrados na literatura (Quadro 7), e que basearam a construção dos questionários, foram elencadas as principais correlações positivas (com força maior que 0,5 e menor que -0,5) e as principais correlações negativas (com fraqueza entre -0,49 e 0,49) em cada grupo estudado selecionando aquelas que apresentaram maiores forças e fraquezas (STEVENSON, 2001).

Os dados levantados por meio das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 1977). Instrumento esse de análise das comunicações que teve seu desenvolvimento iniciado nos Estados Unidos nos departamentos de ciências políticas. Foi ilustrado a princípio por H. Lasswel através da análise feita da imprensa e propaganda desde 1915 aproximadamente.

Trata-se de “compreender as características, estruturas e/ ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração” (GODOY, 1995b, p. 23). Diz respeito à atividade de percepção, tratamento e análise das informações, advinda de documentos, de forma crítica e ocupada com os sentidos manifestos e ocultos da comunicação (SEVERINO, 2007).

Conceitualmente Bardin (1977, p. 42) descreve a análise de conteúdo como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos [*sic*] de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Parte do pressuposto de que qualquer comunicação, verbal ou por escrita, transportada de um emissor a um receptor poderá ser decodificada por meio das técnicas da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1977) a utilização dessa técnica enquanto um instrumento de investigação laborioso significa negar a suposta ilusão da transparência dos fatos sociais, e afastar-se da negligente compreensão espontânea assumindo uma postura de desconfiança e questionamento das evidências. Quando se prioriza o emprego metodológico de suas técnicas, o pesquisador passa a adotar atitude vigilante e crítica, diferente da indução e leitura simplificada do real.

Como objetivos do emprego desse método Bardin (1977) elenca: a superação da incerteza, na medida em que o investigador analisa criticamente a validade de generalidade de sua percepção; e o enriquecimento da leitura, como um processo de produtividade de análise persistente diante das mensagens. E enquanto funções revela que a análise de conteúdo pode adotar na prática a função heurística de enriquecer a atitude exploratória e acrescentar na

descoberta e função de administração da prova, que significa ser utilizada para verificação de hipóteses provisórias. Ou as duas complementarmente em um reforço mútuo.

Dentre o conjunto de técnicas utilizadas na análise de conteúdo, para este trabalho optou-se pela **análise categorial temática**, que consiste no exercício de desmembramento do texto (proveniente de documentos, relatos, entrevistas) em unidades de categorização. O texto é compreendido na sua totalidade e posteriormente passado pelo crivo da classificação, quando é dissolvido em temas (BARDIN, 1977).

Nos trabalhos que serviram de referência a esse estudo, essa técnica foi utilizada repetidamente (BARDAGI, 2007; CESAR, 2012; KUSSUDA, 2012; CASTRO, 2013; CASTRO, TEIXEIRA, 2013; LIMA-JÚNIOR, 2013). Em razão de sua simplicidade e eficácia, a análise categorial temática alcança bons resultados em textos carregados de sentidos manifestados.

As etapas da técnica seguem três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira, pré-análise, é o momento em que o material a que se pretende analisar é organizado sistematicamente, delimitado e ordenado em ideias iniciais para torná-lo mais funcional. Essa organização ocorre em quatro passos: I) leitura flutuante, o contato com os documentos da construção de dados, aproximação do texto como um todo; II) seleção dos documentos, quando se define o que será analisado; III) formulação das hipóteses e dos objetivos; IV) demarcação dos índices e indicadores a partir dos documentos de análise (BARDIN, 1977).

O segundo momento consiste na exploração do material definindo-o em categorias. É quando os itens de sentido são categorizados e definidos em unidades de registro, ou unidades de sentido (temáticas relevantes) segundo critérios definidos. Tal como colocar em gavetas, os assuntos que aparecem ou não (nos materiais textuais construídos) e que são pertinentes ao estudo do fenômeno são explorados, codificados, classificados e categorizados nessa fase (BARDIN, 1977).

As categorias identificadas durante a análise das entrevistas nessa pesquisa foram: **Limitada participação dos estudantes nas etapas de execução do PNAES; Gerenciamento do PNAES autônomo e pouco articulado entre os *campi*; Objetivo de alcançar permanência e êxito estudantil com PNAES; Decisão por Auxílios financeiros que representem as necessidades dos estudantes; Pouca identificação de ações no Eixo Universal; Ausência de formalização das ações das equipes de saúde e pedagógica; Assistência financeira como intervenção principal do PNAES; Pouco monitoramento do estudante beneficiário.**

Na sequência, o terceiro momento de uma análise de conteúdo pode ser resumido em: tratamento dos resultados do texto, inferência e interpretação. No primeiro momento faz-se a condensação e realce de informações que foram comunicadas, passando por deduções lógicas, para chegar, posteriormente ao significado daquelas características, na interpretação e análise crítica e reflexiva, nos limites da evidência empírica (BARDIN, 1977).

5.3 PRODUTO DA DISSERTAÇÃO

Como produto dessa pesquisa será disponibilizado à instituição um **Sumário Executivo** (APÊNDICE E), com resumo da pesquisa, apresentação dos resultados sinteticamente e em linguagem simples para uma primeira e acessível leitura do trabalho que se realizou nos últimos dois anos para conhecer a evasão no ensino superior dessa IES, e as percepções e implementações do PNAES como recurso de combate a esse fenômeno.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NO CAMPUS PARAÍSO DO TOCANTINS.

Recentemente o IFTO publicou um relatório quantitativo sobre Evasão e Retenção tendo como referência o período de 2011 a 2014. Nesse documento apresentou o fenômeno **evasão** como sendo “a quantidade de estudantes que abandonam a sala de aula” (IFTO, 2016, p.3) e **retenção** como o fenômeno apresentado pelos estudantes que não concluem o processo formativo no tempo determinado.

Os cálculos para quantificar esses fenômenos, e ainda o índice de conclusão, foram descritos para se alcançar as taxas que demonstrem tais ocorrências no âmbito da instituição.

Conforme foi inicialmente apresentada no relatório do IFTO, a taxa de retenção foi definida da mesma maneira que a taxa de evasão. Interpretando o documento pareceu que o erro se tratou de um equívoco de digitação, sendo possível adiante encontrar a diferença dos cálculos. A Taxa de retenção foi apresentada como o percentual de estudantes dentro do universo total de matrículas que protelam a conclusão do curso (IFTO, 2016).

$$TR = \frac{RETIDOS}{MATRÍCULAS ATENDIDAS} \times 100$$

A taxa de conclusão foi estabelecida como (IFTO, 2016):

$$TC = \frac{CONCLUÍDOS}{MATRÍCULAS ATENDIDAS} \times 100$$

A taxa de evasão foi então apresentada como se segue, embora não se tenha descrito as modalidades que fundamentam o que sejam retidos e o que sejam evadidos, ou seja, onde estão inseridos os casos de trancamento, cancelamento de matrícula, a desvinculação por parte da instituição e aqueles que evadem sem formalizar. Nossa interpretação foi de que a evasão se trata dos casos de cancelamento ou desvinculação formalizados, e como retidos estejam os estudantes nas demais situações. A maneira como estes dois fenômenos foram diferentemente interpretados também não consta no relatório quantitativo (IFTO, 2016).

$$TE = \frac{MATRÍCULAS FINALIZADAS EVADIDAS}{MATRÍCULAS ATENDIDAS} \times 100$$

A partir de tais referências o Gráfico 2 apresenta as taxas gerais de evasão, retenção e permanência no IFTO conforme Relatório institucional (IFTO, 2016).

Gráfico 2 – Taxas Gerais de Evasão, Retenção e Permanência e Êxito no IFTO.



Fonte: IFTO, 2016, p.5 – Taxas Gerais do IFTO.

No trabalho referência de Silva-Filho *et al.* (2007) são apresentados dois cálculos para evasão, uma vez que tal fenômeno pode ser entendido de duas maneiras similares, porém não idênticas segundo os autores. Uma denominada evasão anual média e a outra evasão total.

1. A evasão anual média mede qual a porcentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais). Por exemplo, se uma IES tivesse 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte, mas somente 80 o fizessem, a evasão anual média no curso seria de 20%.
2. A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. Por exemplo, se 100 estudantes entraram em um curso em um determinado ano e 54 se formaram, o índice de titulação é de 54% e a evasão nesse curso é de 46% (SILVA-FILHO *et. al.*, 2007).

A respeito dos cálculos para tais fenômenos Silva Filho *et al.* (2007) aplicaram aos dados das suas pesquisas o seguinte cálculo do percentual de evasão anual média: “ $E(n) = I - [M(n) - I(n)] / [M(n - I) - C(n - I)]$, (I), onde E é evasão, M é número de matriculados, C é número de

concluintes, I representa o número de ingressantes, n é o ano em estudo e $(n-1)$ é o ano anterior” (p. 645), justificando que se trata de uma fórmula mais precisa do que a que se utiliza em estudos internacionais. Esse cálculo serviu de referência para outras pesquisas, como a de Castro (2013).

A justificativa para tal cálculo na pesquisa de Silva-Filho *et. al.* (2007) foi de que as informações dos dados do INEP se apresentam de forma agregada sendo impossível compreender a evasão por um estudo de coorte no qual se apresenta o acompanhamento da situação de cada estudante. Por essa limitação o estudo se fez a partir de um cálculo básico que comparou o número dos que estavam matriculados em determinado tempo subtraindo os concluintes, com o número dos matriculados no seguinte ano, subtraindo desses a quantidade de ingressantes desse ano. Chegando assim àquele cálculo apresentado como possível para medição da perda de alunos de um ano para outro: evasão anual.

Para Felicetti e Fossatti (2014) não se pode calcular o índice de evadidos com os simples dados de ingressantes e concluintes simplesmente. Lobo (2012) corrobora com essas justificativas e da mesma maneira que Silva-Filho *et. al.* (2007) expressa a dificuldade quanto ao cálculo desse fenômeno.

Normalmente, o cálculo da Evasão usa regras definidas para serem seguidas pelos diferentes países. Como nem sempre é possível acompanhar o que ocorre com cada aluno, individualmente, o que se chama de acompanhamento da coorte, apenas os grandes números são estudados, na maioria das vezes a partir da soma da Evasão do conjunto dos diferentes cursos de todas as IES que compõem o Sistema de Ensino Superior (LOBO, 2012, p. 7).

Há ainda a dificuldade em compreender a situação de cada aluno, se o abandono se deu temporariamente, ou definitivamente. Havendo trancamento de matrícula, é preciso definir em que tempo esse estudante pode retornar, e em que cálculo e como será contemplado (LOBO, 2012).

Além dessa dificuldade, muitos estudantes abandonam uma IES, mas mantêm-se no sistema em outra instituição. A saída do curso ou da IES seja por trancamento ou desistência gera dúvidas quanto ao seu retorno, em qual período vai acontecer. Mas ainda assim, não se pode deixar de estudar esse fenômeno, calcular seus índices e projetar ocorrências futuras, mesmo que seja da Evasão Total e não o estudo de coorte sistemático aluno por aluno (LOBO, 2012).

Partindo dessas premissas essa pesquisa se dedicou a formalizar indicadores de evasão nos cursos superiores do *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO no período de 2010 a 2015.

6.2 OS NÚMEROS DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NO CAMPUS PARAÍSO DO TOCANTINS / IFTO.

A busca de um indicador válido sobre a evasão dos estudantes do ensino superior no *Campus Paraíso do Tocantins do IFTO*, como prescrito no trabalho de Silva-Filho *et. al.* (2007), foi interesse dessa pesquisa. Porém, o que se pôde encontrar nos dados oferecidos pela instituição limitou a possibilidade de um cálculo coerente ao estudo acima referenciado.

Para encontrar os estudantes evadidos além dos que constam informados nos sistemas institucionais SIGA-EDU e SISTEC, foram realizadas buscas nas pastas institucionais dos estudantes, nos cursos e períodos determinados por essa pesquisa (2010 a 2015). A partir desse trabalho constataram-se diferenças quantitativas entre o grupo de estudantes informados como cursantes e evadidos, com uma tendência ao acréscimo de evadidos que não estavam assim declarados nos sistemas.

Percebeu-se também a informalidade da evasão. A maioria dos estudantes que constam no sistema como cursantes, mas que estão evadidos (notados pelas ausências em aula ou falta da matrícula) aparentemente deixaram de frequentar e não solicitaram formalmente cancelamento/desistência de matrícula. Esse fato pode justificar a desatualização dos sistemas.

Diante desse fato foi impossível reconhecer em que momento da jornada acadêmica a maioria dos estudantes evadiu, o que impossibilitou a aplicação da fórmula: $E(n) = I - [M(n) - I(n)] / [M(n-I) - C(n-I)]$, (I). Para esse cálculo da evasão anual média é imprescindível diferenciar os matriculados (alunos do ano anterior + ingressantes) e ingressantes (novos alunos a cada ano) e para isso reconhecer o ano no qual os estudantes evadiram. Essa foi uma limitação dessa pesquisa.

No recente relatório do IFTO (IFTO, 2016) as taxas de evasão dos cursos superiores no *Campus Paraíso do Tocantins* foram apresentadas. Pela limitação da aplicação do cálculo de Silva-Filho *et. al.* (2007), nessa pesquisa optou-se pela utilização do cálculo definido pela instituição aos dados encontrados fruto desse trabalho, e a partir deles compreender a real quantificação desse fenômeno nos cursos superiores dessa IES.

Na presente pesquisa a fonte das informações partiram além dos dados dos Sistemas institucionais (SIGA-EDU; SISTEC), uma vez que se demonstraram desatualizados frente à realidade observada no *Campus*. A busca pela apresentação de uma taxa real de evasão teve início com uma busca nos arquivos dos estudantes que passaram pela instituição no período de 2010 (ano dos primeiros vestibulares para cursos superiores) a 2015. A partir desses resultados

e aplicando o cálculo do relatório da instituição (IFTO, 2016) os números da evasão até o mês de novembro de 2015 serão apresentados nos quadros abaixo.

É importante ressaltar que nessa pesquisa considera-se evasão a saída temporária ou definitiva do estudante do seu curso de origem sem antes concluí-lo. Considerando principalmente que os danos à interrupção dos estudos são presentes em ambos os casos, seja para o estudante, para a instituição e/ou para o sistema de ensino como um todo (SILVA-FILHO *et. al.* 2007; LOBO, 2012).

Nos dados apresentados a evasão se concretiza nas dimensões outrora estabelecidas nessa pesquisa: evasão de curso; evasão da instituição e evasão do sistema de ensino, podendo ser efetivados por meio de abandono, desistência, transferência, desligamento institucional. Aqui levou-se em consideração, além dos casos oficializados de desistência, aqueles que não foram formalizados e que o estudante está ausente há mais de quatro meses sem nenhum requerimento de afastamento definitivo ou temporário (BRASI, 1997; GAIOSO, 2005; BARDAGI, 2009; LOBO, 2012).

Atualmente o Campus Paraíso do Tocantins do IFTO oferece seis cursos superiores. Sendo dois para o grau de Bacharelado, duas Licenciaturas e dois Tecnólogos. No ano de 2010 teve início a oferta de cursos superiores na instituição, a princípio a Licenciatura em Matemática e o Tecnólogo em Gestão de Tecnologia da Informação (GTI) foram concebidos, ofertando cada um pouco mais de 40 vagas no primeiro processo seletivo.

O Quadro 8 apresenta o comparativo entre os dados apresentados no relatório geral do IFTO, para o curso de Licenciatura em Matemática do *Campus* Paraíso do Tocantins e os dados provenientes dessa pesquisa nesse *Campus*.

Quadro 8– Taxa de evasão publicada (IFTO, 2016) vs, efetiva – Licenciatura em Matemática.

Ano	Taxa IFTO (2016)	Taxa efetiva neste estudo
2010	Não consta	64,4%
2011	9,64	69,8%
2012	0	63,8%
2013	0,68	54,5%
2014	42,29	54,7%
2015	Não consta	42,8%

Fonte: IFTO, 2016, p. 81 – TAXAS POR CURSO – Licenciatura em Matemática. E resultados da pesquisa.

A título de apresentação o curso de Licenciatura em Matemática, da área das Ciências Exatas e da Terra foi autorizado nessa IES pela Resolução *Ad Referendum* nº 002 de 09 de novembro de 2009 (IFTO, 2009). Oferece anualmente uma turma com 40 vagas, tem carga horária total de 3320 horas/total com prazo para integralização de no mínimo sete (7) semestres e no máximo catorze (14) semestres. O regime de oferta é presencial, e as matrículas são

estabelecidas por crédito, semestralmente. O turno em que o curso ocorre é noturno e oferece ao concluinte o grau de Licenciado em Matemática (IFTO, 2013).

Foi concebido por professores dos *Campi* Palmas e Paraíso do Tocantins do IFTO, atentos à demanda por professores de matemática no Estado do Tocantins, somado à presença na época de uma equipe mínima na instituição para assumir tal projeto. O curso assume como objetivo geral “formar professores para a Educação Básica na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, possibilitando ao graduado uma visão do conhecimento pedagógico e matemático que este profissional possa especializar-se posteriormente em áreas afins” (IFTO, 2013, p. 20).

Para tal objetivo o curso se dedica a possibilitar aos acadêmicos conhecimentos nas áreas da Matemática contemporânea, de formação para educação, metodologias de ensino e de ciências interdisciplinares como informática aplicada. O curso já formou três turmas, e na fase de investigação dessa pesquisa havia 79 alunos em curso.

Os resultados dessa pesquisa demonstraram um elevado índice de evasão dos estudantes nesse curso. Mais da metade evadiu nos cinco primeiros anos de oferta, apresentando um decréscimo gradativo. Como se observou entre os anos de 2012 e 2013 e entre 2014 e 2015 quedas de aproximadamente 10% no índice de evasão.

Os índices divergem profundamente aos descritos no relatório institucional (IFTO, 2016), com exceção do ano de 2014 há uma aproximação entre os quantitativos, tendo a presente pesquisa um resultado ainda maior.

Em documento formalizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC, 2014) que apresenta índices e orientações sobre evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os indicadores de evasão na educação superior foram: Licenciatura 8,7%; Bacharelado 4% e Tecnólogo 5,8%. Esses dados são referentes a ciclos de matrícula iniciados em 2004 e finalizados em 2011.

Observa-se nessa rede de instituições maior índice de evasão entre as licenciaturas, fato relevante e que corrobora com os resultados aqui demonstrados. Tal como discutem Adachi (2009), Brasil (1997) e Sampaio *et. al.* (2011) as licenciaturas são historicamente cursos menos privilegiados em virtude do desprestígio social e diminuído retorno financeiro se comparado a outras graduações, fortes antecedentes para evasão.

No estudo de Silva-Filho *et.al.* (2007) foram analisados 47 cursos superiores em oito áreas de conhecimento. Nesse estudo o curso de Matemática liderou a maior taxa de evasão apresentada no ano de 2005, com 44% de estudantes evadidos e média entre os anos de 2001 e 2005 de 30%. Por outro lado, o curso de Formação de Professor de Matemática, característica

que mais se assemelha ao curso aqui investigado, apresentou evasão em 2005 de 7%, e com média entre 2001-2005 de 19%.

No estudo de Felicetti e Fosatti (2014) fez-se um comparativo sobre a evasão em alunos bolsistas e não bolsistas de cursos de licenciatura em uma IES privada de cunho filantrópico no Rio Grande do Sul, Brasil. Os dados por eles levantados ao final do ano de 2012, e tendo como referência os estudantes ingressantes nos anos de 2007, 2008 e 2009 mostraram o menor índice de evasão no grupo de não bolsistas se apresentou nos cursos de Computação e Matemática, com indicador de 38,2% nesse último. As licenciaturas em História, Letras e Geografia foram as que apresentaram maior índice de evasão (acima de 42%).

Nesse estudo foi considerado como fonte de dados apenas o que nomearam evasão definitiva, na qual se observa o cancelamento formal de matrícula ou abandono. Não se considerou, portanto, as evasões possivelmente temporárias como trancamento de matrícula, onde existe possibilidade de o estudante retornar à IES e as transferências e mudanças de curso (FELICETTI, FOSATTTI, 2014).

Quando acrescentam os estudantes transferidos para outras IES, o estudo demonstrou que nos cursos de licenciatura em geral mais do que 50% dos ingressantes evadem, com menor evasão e maior graduação entre estudantes bolsistas (Prouni) do que não bolsistas (FELICETTI, FOSATTTI, 2014).

Em comparação no *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO a evasão na Licenciatura em matemática apontou, da mesma maneira, percentuais elevados, acima dos 50%. Nesse estudo considerou todos os fenômenos da evasão, seja ela temporária ou definitiva, por isso pode ter alcançado indicadores ainda superiores ao estudo de Felicetti e Fosatti (2014).

Também no ano de 2010 no *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO teve início o curso superior em Gestão de Tecnologia da Informação (GTI), pertencendo ao eixo tecnológico de Informação e Comunicação. A comparação entre as taxas de evasão do relatório institucional e provenientes dessa pesquisa, para esse curso, se apresenta no Quadro 9 abaixo.

Quadro 9 – Taxa de evasão publicada (IFTO, 2016) vs, efetiva – GTI.

Ano	Taxa IFTO (2016)	Taxa efetiva neste estudo
2010	Não consta	59,5%
2011	3,66	68,1%
2012	3,6	50%
2013	0	43,9%
2014	18,78	15%
2015	Não consta	Curso em extinção

Fonte: IFTO, 2016, p. 90 – TAXAS POR CURSO – Tecnólogo em Gestão de Tecnologia da Informação. E resultado da pesquisa

O curso tem carga horária de 2990 horas contando aulas, estágio curricular supervisionado e horas complementares. O regime de matrícula é semestral, por crédito, tendo duração mínima de seis (6) períodos/semestres, e tempo para integralização de até doze (12) semestres. São ofertadas 40 vagas anuais, as aulas acontecem no turno noturno presencialmente e oferece ao concluinte o grau de Tecnólogo em gestão de tecnologia da informação (IFTO, 2012a).

O plano do curso superior de GTI foi aprovado pela Resolução nº 002 do Conselho Gestor de 09 de novembro de 2009 (IFTO, 2009). O Curso foi pensado para atender as necessidades da nova economia no comércio, na indústria e no setor de serviços do país globalizado, que tem expectativas cada vez mais atualizadas a respeito de novas tecnologias e organizações da produção. Nesse sentido o curso apresenta na sua lista de objetivos gerais a intenção de formar profissionais que dominem conhecimentos científicos na área de informática, gestão e administração geral, incorporem valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional e que apliquem a ciência de modo organizado e estratégico. (IFTO, 2012a).

A estrutura curricular abarca quatro áreas: humanidades, fundamentos de Administração, Fundamentos de Tecnologia da Informação e Gestão de Tecnologia da Informação. No momento da pesquisa contava com 91 alunos em curso, já formou em duas turmas o total de 15 estudantes. O curso está em fase de extinção, tendo seu término aprovado pela Resolução nº 53/2014/CONSUP/IFTO, em 5 de dezembro de 2014 (IFTO, 2014b).

Os resultados da pesquisa sobre as taxas de evasão nesse curso demonstraram também inconsistência com os índices apresentados no relatório. Houve um crescimento do número de estudantes que evadiram entre os anos de 2010 e 2011 superando a metade dos estudantes. A evasão foi decaindo nos demais anos, chegando a 2014 com um índice de 15%.

Não se encontrou referência nacional de outros estudos que tenham investigado a evasão em curso de Gestão de Tecnologia da Informação. Aproximando-o aos seus eixos de formação nas áreas de Administração e Tecnologia da Informação, as pesquisas dos cursos nessas áreas em específico servirão de base para uma análise.

Silva-Filho *et. al.* (2007) apresentou taxas médias de evasão no Brasil nos cursos de Processamento da Informação e Computação, respectivamente 36% e 32%. E nos cursos de Administração 30% foi o índice de evasão média. Tendo como base os primeiros anos de oferta do curso de GTI as taxas encontradas nessa IES superam muito esses indicadores nacionais. Porém, o último ano apresenta evasão inferior aos dados mencionados, representando 15%

apenas. A explicação para tal pode ser a da extinção do curso, que de certo modo condiciona a presença dos estudantes matriculados pela possibilidade de não oferta em outro tempo.

No ano de 2012 dois novos cursos superiores integraram a instituição, a Licenciatura em Química e o Bacharelado em Administração. O Quadro 10 apresenta os resultados da evasão no curso Bacharelado em Administração.

Quadro 10 – Taxa de retenção publicada (IFTO, 2016) vs, efetiva – Bacharelado em Administração

Ano	Taxa IFTO (2016)	Taxa efetiva neste estudo
2012	Não consta	37,5%
2013	Não consta	38,8%
2014	15,18	35,8%
2015	Não consta	75%

Fonte: IFTO, 2016, p. 79 – TAXAS POR CURSO – Bacharelado em Administração. E resultado da pesquisa.

Esse curso superior pertence ao eixo tecnológico Gestão e Negócios. Iniciou as atividades no primeiro semestre de 2012, desde esse momento disponibilizando anualmente 40 vagas. Tem carga horária total de 3145 horas, é ofertado presencialmente no turno noturno com periodicidade letiva semestral. Esta carga horária é dividida em no mínimo oito (8) e no máximo dezesseis (16) semestres (IFTO, 2014c).

O curso foi projetado para atender à busca por profissionais no contexto empresarial, com competências para o enfrentamento da nova economia da região centro-oeste do Estado do Tocantins. Observou-se em pesquisa local que os principais complicadores relatados por gestores de empresas na região dizem respeito à qualificação profissional, rotatividade e mão de obra competente (IFTO, 2014c).

Voltada para essa demanda, pretendeu-se com a oferta de qualificação em nível superior de Administração, oferecer uma sólida base de conhecimentos e técnicas que capacitem os egressos a intervir nos processos socioeconômicos em distintos níveis e modalidades de participação organizacional (IFTO, 2014c). No momento da pesquisa o curso contava com 83 alunos matriculados e cursando e não havia formado nenhuma turma.

Em recente pesquisa realizada pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SESMEP, 2015) apresenta-se o mapa do ensino superior no Brasil. Nesse estudo os cursos de Administração no Brasil aparecem no segundo lugar nas listas como os mais procurados sejam presenciais ou na modalidade de Ensino à distância (EAD) e Tecnológicos, perdendo apenas para Direito (modalidade presencial) e Pedagogia (modalidade EAD/Tecnológicos).

Em termos de evasão nesse curso especificamente, o estudo de Silva-Filho *et. al.* (2007) apresentou a média de evasão entre os anos de 2001-2005 de 30%. Comparativamente no curso do *Campus* Paraíso do Tocantins entre 2012 e 2014 a taxa de evasão encontrada foi um pouco

superior à referida pesquisa, apresentando índices entre 30% e 40%. Chama atenção a taxa observada no ano de 2015 que foi de 75%. Considerando o relatório geral do IFTO, só constam dados de 2014, com índice bastante inferior (15,18%) ao encontrado na presente investigação.

O estudo de Cunha *et. al.* (2015) debruçou-se sobre o fenômeno da evasão em cursos superiores de Administração de empresas e Ciências Contábeis em IES brasileiras no período de 2001 a 2010, tendo como referência informações do INEP. A taxa média de evasão nos cursos de Administração apresentada nesse estudo foi de 16,24%. Comparativamente a IES aqui estudada apresenta média de evasão nesse curso de 46,7%.

Considerando as diferentes organizações das IES, o estudo considerou três classificações: 1) Universidades; 2) Centros Universitários e 3) Faculdades, Escolas e Institutos e Centros de Ensino Tecnológico. Nessas diferentes categorias descreveram distintas taxas de evasão. Para as Universidades o índice foi de 10,38%; nos Centros Universitários a taxa foi de 11,63% e a terceira categoria, na qual se observaria os Institutos Federais, o índice apresentado de evasão foi de 20,86% (CUNHA ET AL., 2015).

Também no rol das licenciaturas, a análise das taxas de evasão no curso superior de Licenciatura em Química se apresenta no Quadro 11.

Quadro 11 – Taxa de retenção publicada (IFTO, 2016) vs, efetiva – Licenciatura em Química

Ano	Taxa IFTO (2016)	Taxa efetiva neste estudo
2012	Não consta	76%
2013	0	53,6%
2014	7,50	55,6%
2015	5,61	45%

Fonte: IFTO, 2016, p. 82 – TAXAS POR CURSO – Licenciatura em Química. E resultado da pesquisa.

O curso de Licenciatura em Química, aprovado pela Resolução nº 8/2012/CONSUP/IFTO de 14 de fevereiro de 2012 (IFTO, 2012b) se apresenta na área acadêmica de Ciências da Natureza, é ofertado presencialmente no turno noturno, e possui carga horária total de 3320 horas. Por ano o curso dispõe de 40 vagas, tem periodicidade semestral, e tempo de no mínimo sete (7) e no máximo catorze (14) semestres letivos para integração de carga horária (IFTO, 2014d).

O curso foi concebido pela instituição, cientes das demandas por professores na área de Ciências Naturais no Estado do Tocantins. Pensou-se o curso uma vez que o magistério nas áreas específicas como física, matemática e química, só pode ser exercido por professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviços (LDB, art, 87, 1996), e também pela ausência de oferta desse curso na região (IFTO, 2014d).

Dessa maneira o objetivo do curso é formar licenciados em química com competências científicas, pedagógicas e tecnológicas para o desenvolvimento da docência na escola básica. O curso possuía no momento da pesquisa 66 alunos em curso, não tendo formado ainda nenhuma turma.

Os resultados demonstram elevada taxa de evasão no primeiro ano de oferta do curso (76%) e com progressiva diminuição, chegando em 2015 com taxa de 45%, ou seja 30% menor do que a que se apresentou no ano inicial.

No trabalho de Cunha, Tunes e Silva (2001) investigou-se evasão no curso que Química da Universidade de Brasília (UnB). Percebeu-se que diante da oferta do curso entre bacharelado e licenciatura entre 1990 e 1995 a opção dos estudantes massivamente era para o bacharelado (90,4%) e para licenciatura apenas 9,6%. Em se tratando da evasão avaliou-se as duas habilitações conjuntamente e identificou-se taxas de evasão nos primeiros anos superior a 80%, com diminuição desse índice, chegando a 15,9% no segundo semestre de 1995.

Mazzeto e Carneiro (2002) realizaram investigação sobre evasão e desempenho de estudantes nos cinco primeiros anos (1995-2000) do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Ceará. Identificaram um significativo percentual de estudantes que não permaneceram na IES até a conclusão do curso, ou migram para outro curso superior na mesma IES. As taxas apresentadas dos estudantes matriculados no primeiro ano de oferta do curso foram de 10% de evasão em média após o primeiro ano de curso, com progressão para 20% após dois anos de permanência e 30% nos três anos seguintes, sugerindo que as evasões dessas turmas iniciais chegariam a 40% após os três anos.

Porém, o estudo observou que turmas que se matricularam depois, especificamente a turma de 1998 apresentaram menores índices de evasão em torno de 5% após um ano e 10% após dois anos de permanência. Através de outros indicadores os autores atribuíram a diminuição da evasão nesse curso ao crescimento do prestígio do curso, o crescimento da concorrência, a diminuição da idade dos ingressantes, aumento dos índices de aprovações nas disciplinas do primeiro ano do curso, entre outros (MAZZETO; CARNEIRO, 2002).

Comparado a esse estudo a evasão do curso de Licenciatura em Química na presente pesquisa mostrou taxas semelhantes ao primeiro estudo e consideravelmente superiores ao segundo. Levando em consideração a média de evasão no Brasil apresentada por Silva-Filho *et. al.* (2007) em 22%, os resultados aqui apresentados, tanto para o curso de Licenciatura em Química, como os demais, ultrapassam importantemente esse indicador. Levando em consideração as taxas publicadas no relatório da instituição (IFTO, 2016) não chegam próximo à realidade observada de estudantes que descontinuaram o curso referido.

As discussões pertinentes aos cursos de licenciatura (Adachi, 2009; Brasil, 1997; Sampaio *et. al.*, 2011) cabem aqui novamente, mas considerando a complexidade do fenômeno da evasão há de ser investigado questões relativas a peculiaridade dos cursos superiores, suas organizações curriculares, administrativas pedagógicas e motivações pessoais dos estudantes para clarificar os fortes antecedentes em cada caso, o que será realizado no próximo momento dessa pesquisa.

Dando sequência à análise quantitativa das taxas e evasão, apresenta-se os resultados do curso superior Tecnologia em Alimentos, comparando aos indicadores apresentados no relatório institucional (IFTO, 2016). O Quadro 12 demonstra esses resultados.

Quadro 12 – Taxa de retenção publicada (IFTO, 2016) vs, efetiva – Tecnólogo em Alimentos

Ano	Taxa IFTO (2016)	Taxa efetiva neste estudo	
2013	7,69	2013/1	59,3%
		2013/2	50%
2014	3,57	51,3%	
2015	Não consta	48,7%	

Fonte: IFTO, 2016, p. 93 – TAXAS POR CURSO – Tecnólogo em Alimentos. E resultado da pesquisa.

O curso superior de Tecnologia em Alimentos teve o Projeto Político Pedagógico aprovado pela Resolução *ad referendum* nº 07/2012CONSUP/IFTO, em 13 de dezembro de 2012 (IFTO, 2012c). No Projeto pedagógico do Curso, vigente a partir do segundo semestre de 2015 (RESOLUÇÃO Nº 43/2015/CONSUP/IFTO, 22 setembro de 2015), o curso é apresentado tendo como eixo tecnológico a produção alimentícia, ofertado presencialmente e no turno vespertino (o único nesse horário na instituição referida), com carga horária de 2.660 horas/relógio (IFTO, 2015).

A duração prevista do curso é de 3 anos (seis semestres), tem organização curricular semestral e regime de oferta anual. Com exceção do ano de 2013 no qual houve dois processos seletivos, sendo um no primeiro semestre e o outro no segundo semestre. O número de vagas ofertadas em cada processo seletivo é de 40. E a conclusão do curso oferece ao profissional o grau de Tecnólogo em Alimentos (IFTO, 2015).

O objetivo geral do curso é promover “formação técnico-científica, social e humana de profissionais para atuarem no desenvolvimento, gerenciamento, controle e avaliação de processos produtivos de produtos alimentícios, compreendendo a dinâmica regional e sua inter-relação com os contextos estadual, nacional e mundial” (IFTO, 2015).

Assim como os demais cursos investigados o Tecnólogo em Alimentos apresentou taxas acima de 50% nos primeiros anos, demonstrando diminuição gradativa e modesta.

Conforme observado anteriormente, pelo relatório de evasão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (SETEC/MEC, 2014) o índice de evasão em cursos de habilitação Tecnólogo em média geral são de 5,8%. Abaixo das licenciaturas (8,7%) e acima dos Bacharelados (4%).

Silva-Filho *et. al* (2007) expõe taxas de evasão por área de conhecimento. Considerando naquele momento oito áreas que configuram nas sinopses no INEP a partir de 2000. Tendo como foco o eixo de Produção, esta área foi apresentada no referido trabalho juntamente com os eixos Engenharia e Construção. Nessa área o estudo constatou uma taxa de evasão média de 21% tendo como referência o período de 2001-2005. Comparado ao que se apresentou na presente pesquisa a taxa no curso aqui estudado apresenta elevados indicadores se comparado à média brasileira presente no trabalho de Silva-Filho *et. al.* (2007).

Para aprofundar a análise desses resultados não se encontrou estudos nacionais que tragam quantificação da evasão em cursos superiores de Tecnologia de Alimentos ou mesmo cursos Tecnólogos em outras áreas.

Em se tratando do curso mais recentemente ofertado pela IES aqui estudada, os resultados da evasão no Bacharelado em Sistemas da Informação se apresentam no Quadro 13 abaixo.

Quadro 13 – Taxa de retenção publicada (IFTO, 2016) vs, efetiva – Bacharelado em Sistemas da Informação

Ano	Taxa IFTO (2016)	Taxa efetiva neste estudo
2015	0	20,9%

Fonte: IFTO, 2016, p. 80 – TAXAS POR CURSO – Bacharelado em Sistemas da Informação. E resultado da pesquisa.

O Curso superior de Sistemas da Informação foi aprovado pela mesma resolução de autorizou a extinção do Curso Superior de GTI (IFTO, 2014b). O início das atividades se deu no 1º semestre de 2015 mediante processo seletivo que ofertou 30 vagas. O curso se apresenta no eixo tecnológico Informação e Comunicação, é ofertado presencialmente e no turno preferencialmente noturno. Tem carga horária de 3110 horas/relógio e duração de quatro anos (oito semestres). A oferta de vagas é anual e o grau acadêmico outorgado ao concluinte é de Bacharel em Sistemas de Informação (IFTO, 2014e).

A justificativa para a oferta do curso se ampara tanto em pesquisas com público alvo, pesquisa mercadológica, quanto boletins de indústria da FIETO, e em todos os sentidos amparado no desafio da formação de mão-de-obra especializada que requer o mundo globalizado (IFTO, 2014e).

Em resumo como objetivo geral do curso se descreve a formação de profissionais aptos a solucionar as demandas do mercado e que ofereçam contribuições e inovações em nível econômico, social e cultural principalmente na região norte do país mediante tecnologias da informação. (IFTO, 2014e).

Observou-se sobre a evasão nesse curso, em seu primeiro período de oferta, uma taxa de 20%. No trabalho de Silva-Filho *et. al.* (2007) a área de computação apresentou taxa média de evasão de 28% no período de 2001-2005 no Brasil. Nesse mesmo estudo especificamente os cursos de Ciências da Computação demonstraram média de evasão nesse mesmo período de 32%.

Na pesquisa de Setti *et. al.* (2014) foram apresentadas taxas de evasão em modalidades diversas do curso de Bacharelado em Sistemas da Informação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Constatou-se índices de evasão nas modalidades **desistente** com taxa de 34,3%, **transferido/a** (1,3%), **mudança de curso** (0,9%) e **em situação trancamento** (3,7%) (grifo nosso). Observou-se taxa de evasão acima da média proferida por Silva-Filho *et. al.* (2007) para cursos nessa área. Os autores identificaram ainda maior índice de evasão até o terceiro período do curso.

Até o momento em que os dados da pesquisa foram levantados o primeiro ano do Bacharelado em Sistemas da Informação apresentou menor índice de evasão comparado aos demais cursos superiores presentes na IES. Os dados foram coletados antes da finalização do ano letivo podendo haver diferenças para mais nas taxas do ano de 2015 para todos os cursos, de modo que diminuições nos índices de evasão podem não se sustentar até a finalização do semestre.

Em todos os cursos superiores do *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO observou-se grandes distinções entre os índices de evasão apresentados no relatório da instituição (IFTO, 2016) e os dados dessa pesquisa. As taxas de evasão nos cursos superiores dessa instituição se compararam e superaram muitas vezes às médias presentes nos trabalhos de Cunha, Tunes e Silva (2001), Mazzeto e Carneiro (2002), Silva-Filho *et al.* (2007); Setti *et al.* (2014), Felicetti e Fosatti (2014) e Cunha *et al.* (2015).

Observa-se que passados os primeiros anos de oferta dos cursos há uma progressiva diminuição na evasão nos anos subsequentes. Fato que só não ficou evidente no curso superior Bacharelado em Administração que apresentou no ano de 2015 taxa superior a todos os anos anteriores.

Tal perspectiva aponta para a necessidade de melhor conhecimento sobre os antecedentes da evasão nessa IES, visto que a presença desse fenômeno é impactante nessa

instituição. Os resultados que se seguem pretendem então esclarecer como os ex-estudantes e os estudantes compreendem e como vivenciaram e vivenciam os principais antecedentes da evasão.

6.3 RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS

6.3.1 Eixos de Caracterização dos Estudantes

O primeiro Eixo em ambos os questionários se concentrou em investigar o perfil dos estudantes. Foram levadas em consideração características sócio demográficas, de entrada da instituição, relativas aos cursos e, em se tratando os evadidos especificamente, as modalidades de evasão apresentadas.

A intenção desse Eixo é identificar distinções e semelhanças entre os dois grupos de estudantes e possibilitar uma análise qualitativa entre os perfis de estudantes que evadiram nessa IES e os que se mantém cursando.

6.3.1.1 Perfil do estudante Evadido

No que tange a caracterização dos estudantes evadidos, foram utilizados no questionário seis itens com perguntas que abrangeram atributos pessoais, foram eles: **Gênero; Idade; Estado Civil; Compartilhamento de moradia; Renda familiar (quando evadiu); e Participação na renda familiar (quando evadiu)** (grifo nosso).

As características gênero, Idade e Estado Civil foram investigadas por pertencerem ao rol de antecedentes de evasão nos estudos de Braga; Miranda e Pinto (1997); Berger e Milem (1999); e Sampaio *et al.* (2011). Entre os participantes dessa pesquisa elas se apresentaram como se demonstra no Quadro 14.

Quadro 14 - Perfil dos ESTUDANTES EVADIDOS

Variáveis	Frequência Relativa
Gênero	
Feminino	46,90%
Masculino	53,10%
Idade	
18 – 28	60,82%
29 – 38	26,80%
39 – 48	11,34%
49 – 55	2,06%

Estado Civil	
Solteiro(a)	50%
Casado(a) ou União Estável	44,9%
Separado (a) ou Divorciado (a)	5,1%
Viúvo (a)	0%
Reside com	
Os pais	33,7%
Sozinho (a)	9,2%
Amigos	5,1%
Família própria (Esposo (a) e/ou Filhos)	43,9%
Outros	8,2%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Quanto ao gênero entre os estudantes evadidos evidenciou-se singela diferença nessa amostragem. Sampaio *et al.* (2011) apresenta que o gênero masculino tende a evadir em maior quantidade em razão da presença dos homens no mercado de trabalho e pela cobrança que tendem a sofrer para geração de renda familiar. No estudo de Braga; Miranda e Pinto (1997) a evasão mostrou-se bem inferior quando se tratava do grupo feminino e oriundo de escola pública. Na pesquisa ora apresentada confirmou-se uma maior evasão masculina, porém modesta.

Em se tratando da idade, apresentou-se entre os evadidos uma variedade entre 18 a 55 anos. A idade média entre os estudantes nessa amostra é de 27, 76 com desvio padrão de 8,01. A idade média é superior ao perfil comumente descrito de estudantes no ensino superior que é 18 a 24 anos (LOBO, 2010). Nesse estudo a maior porcentagem de evasão ocorreu em estudantes na faixa etária de 21 anos.

Os estudos de Sampaio *et al.* (2011) e Silva (2012) apontaram que quanto maior a idade para o ingresso, maior a evasão. Para Mazzetto e Carneiro (2002) quanto menor a idade de ingresso no curso, menor a evasão. Explicam tais argumentações considerando o custo (trabalho, família) da oportunidade dos mais velhos que é maior, a motivação pode ser menor, além disso, pode haver dificuldade de adaptação em razão da idade e apresentarem maior dificuldade nos estudos e ainda por terem outras obrigações fora do universo acadêmico.

A respeito da idade, Sampaio *et al.* (2011) pondera que a idade por si só não constitui interpretação de causa e efeito sobre a evasão, mas que relacionado ao desempenho, pode-se chegar a uma argumentação possível. Alunos menos hábeis tentem a entrar mais tarde na universidade em virtude de possíveis reprovações ao longo do ensino fundamental e médio.

Quanto ao estado civil declarado no questionário as variáveis **Solteiro (a)** e **Casado (a) ou União Estável** somadas resultam em 94,9% da amostra dos evadidos. Uma pequena parcela (5,1%) se autodenominou **Separado (a) ou Divorciado (a)** e nenhum dos participantes intitulou-se **Viúvo (a)** (grifo nosso).

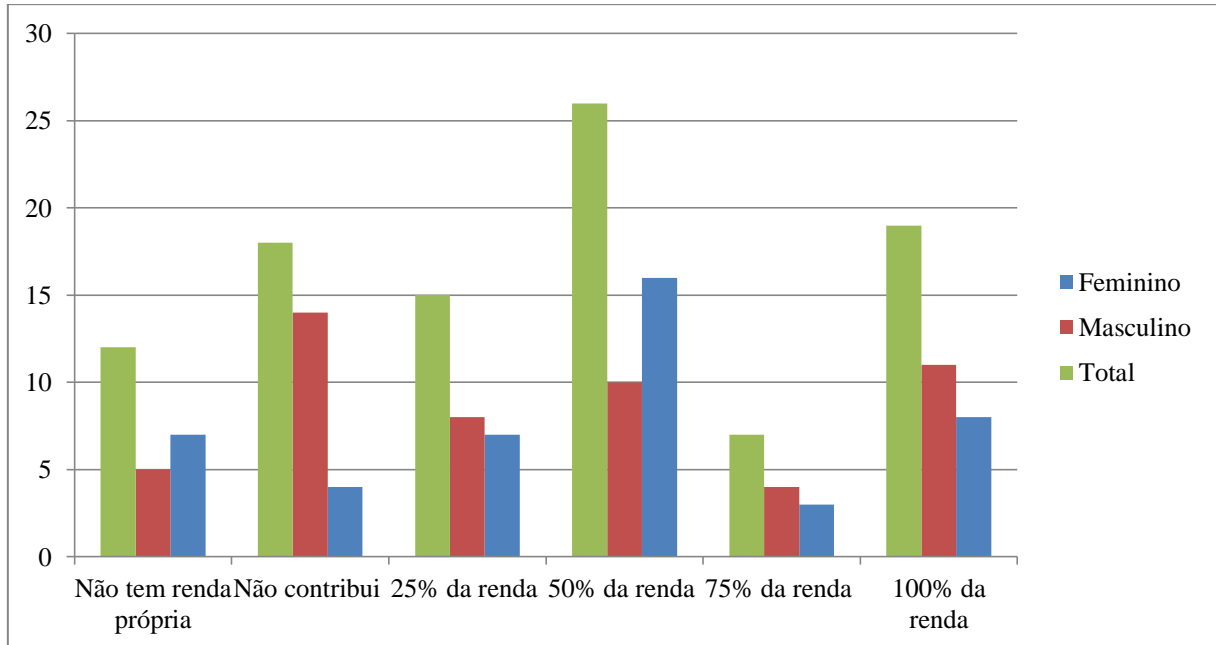
Esses indicadores convergem com o item que questionou sobre com quem os estudantes residem. As respostas apontaram que a maioria reside com **Família própria (esposo (a) e filhos (as))** (43,9%), seguido daqueles que moram **com os pais** (33%). Os que moram **Sozinhos (as)**, com amigos e/ou outros representam, respectivamente 9,2%, 5,1%, e 8,2% (grifo nosso).

Sampaio *et al.* (2011) observou maior probabilidade de evasão entre estudantes que iniciam os estudos casados. Quando incluiu a variável gênero no estudo, percebeu impacto de estar casado sobre a probabilidade da evasão nos homens, porém não nas mulheres.

Nessa dinâmica de habitação e convivência, no que diz respeito à responsabilidade sobre a renda familiar, o item apresentou como possíveis respostas as declarações: **Sou responsável por toda renda familiar; Sou responsável por 75% da renda familiar; Sou responsável por 50% da renda familiar; Sou responsável por 25% da renda familiar; Tenho renda, mas não contribuo diretamente com as despesas familiares; e Não possuo renda própria** (grifo nosso).

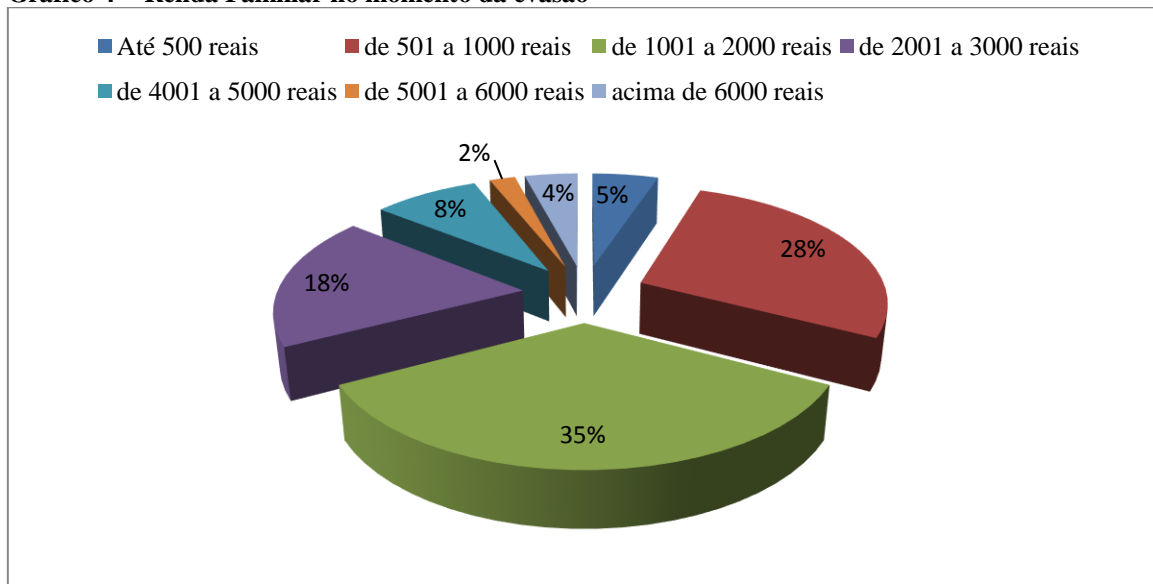
Os resultados foram subdivididos nos tipos de gênero a fim mensurar as argumentações de Braga; Miranda e Pinto (1997) e Sampaio *et al.* (2011) que relacionam a presença maior da evasão no gênero masculino em virtude das cobranças que tendem a sofrer para geração de renda familiar. Nesse estudo não se pode confirmar tal sugestão.

Como se observa no Gráfico 3, nas variáveis de participação em 100%, 75% e 25% da renda familiar o gênero masculino representou maior resposta, porém sem tanta disparidade em relação ao gênero feminino. A maior discrepância foi observada na variável dos que possuem renda e não contribuem, na qual o gênero masculino apresentou 14 respostas, e o feminino 4. Quando se tratou da variável 50% de responsabilidade sobre a renda, o gênero feminino mostrou maior índice de respostas e entre aqueles que não possuem renda, houve também maior resposta entre as mulheres do que entre os homens.

Gráfico 3 - Participação na Renda Familiar - EVADIDOS

Fonte: Resultado da pesquisa.

Como uma das variáveis mais presentes nos estudos sobre evasão, a renda do estudante e/ou da família aparece entre os antecedentes nos trabalhos de Brasil (1997); Gomes (1998); Villas-Bôas (2003); Machado; Melo-Filho; Pinto (2005); Silva-Filho *et al.* (2007); Adachi (2009); Sampaio *et al.* (2011); Santos-Baggi; Lopes (2011); Lobo (2012) e Lima-Júnior (2013). Complementando a identificação socioeconômica dos estudantes evadidos nessa pesquisa, a **Renda familiar no momento da evasão** se apresentou como descrito no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Renda Familiar no momento da evasão

Fonte: Resultado da pesquisa.

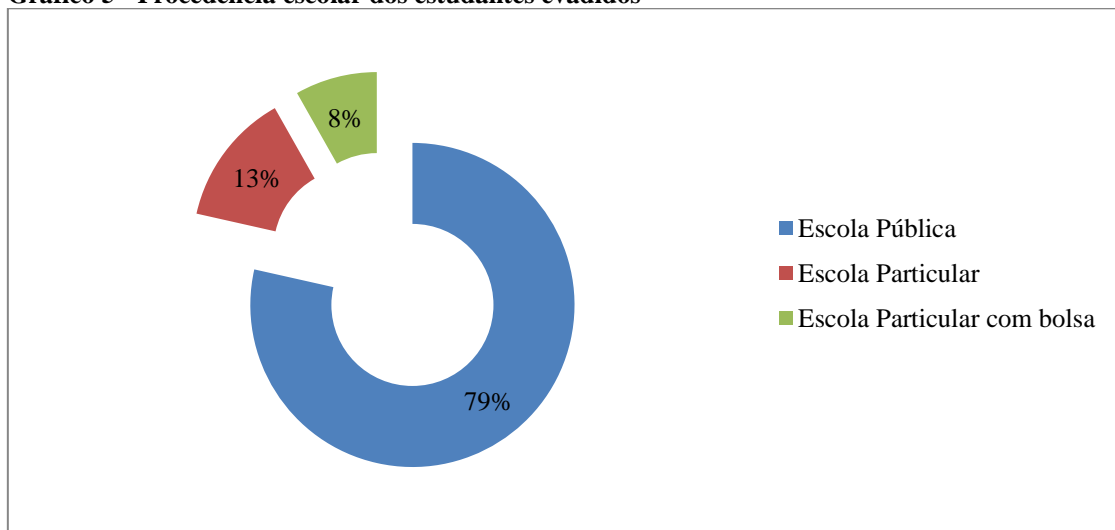
As repostas sobre a renda familiar demonstraram que no momento da evasão a maioria dos estudantes (35%) declarou dispor de renda familiar um pouco maior do que dois salários mínimos; seguidos de 28% com até um salário mínimo e em terceiro lugar (18%) aqueles que declaram três salários mínimos e meio. Considerando os indicadores do IBGE (Pesquisa de Orçamentos Familiares - POF) as classes sociais que preponderam no grupo dos evadidos considerando a renda média familiar são, em primeiro lugar, classe C3 (de R\$ 1.628 a 2.441); em segundo D e E (de até R\$ 1.627); e em terceiro a classe C3/C2 (de R\$ 2.442 a 4.882).

O grupo que declarou renda superior a R\$ 6.000 que poderia representar as classes C1 (de R\$ 4.883 a 8.136), e B2 (de R\$ 8.137 a 12.204) constitui 4% da amostra.

Dando sequência ao Eixo de Caracterização do Estudante, os questionamentos foram destinados à compreensão dos aspectos escolares/acadêmicos especificamente. Para tanto foram utilizados os itens: **Tipo de instituição em que finalizou o ensino médio; Ano de ingresso no Campus Paraíso do Tocantins do IFTO; Semestre de ingresso; Forma de ingresso; Turno em que frequentava as aulas** (grifo nosso).

No Gráfico 5 abaixo se apresentam os resultados a respeito da finalização do ensino médio dos estudantes evadidos. Esse item promoveu o conhecimento da origem escolar dos estudantes e no grupo de evadidos constatou-se procedência predominante de escola pública.

Gráfico 5 - Procedência escolar dos estudantes evadidos



Fonte: Resultado da pesquisa.

A esse respeito nessa pesquisa obteve-se um resultado que demonstrou predominância com 79% dos estudantes que terminaram o ensino médio em escola pública, seguido de 13% que finalizou em escola particular e 8% de bolsistas em escolas particulares.

Os estudos de Brasil (1997), Lobo (2012) e Sampaio *et al.* (2011) argumentam que a formação básica satisfatória ou não, incidem positiva ou negativamente sobre a evasão. A Comissão Especial (BRASIL 1997) listou entre os fatores externos à instituição essa questão. Abordou ainda em 1997 uma discussão que chama atenção pela atualidade com que ainda se apresenta. A de que a qualidade do ensino em níveis elementares de estudo repercute posteriormente sobre o desempenho, e esse em seguida sobre a evasão. A Comissão constatou que o que se chama comumente “falta de base” do estudante é um fenômeno precedente às reprovações sucessivas em diferentes disciplinas, provocando conseqüentemente abandono do curso superior (grifo deles).

No trabalho de Sampaio *et al.* (2011) foi apresentado que a procedência de escolas públicas tem impacto positivo sobre a evasão. O autor apresentou que quando se trata de cursos mais difíceis, estudantes provenientes de escola pública tentem a evadir mais, especialmente em regiões como o Brasil onde há maior diferença qualitativa entre as escolas. Em contraposição, Braga, Miranda e Pinto (1997) não perceberam que a procedência de escola pública em correlação com o gênero feminino como um determinante para a evasão.

Não se pretende com esse trabalho inferir sobre a qualidade do ensino em instituições públicas ou privadas, mas simplesmente perceber como essa variável se relaciona como antecedente da evasão. Para Lobo (2012) a baixa qualidade da educação básica brasileira e a baixa eficiência e o diploma do ensino médio, e nesse ponto a autora faz referência a instituições públicas, estão entre as causas mais comuns da evasão do sistema de ensino. A autora explica que se trata de prejuízos na competência do candidato ao ensino superior, desdobrando-se em dificuldades para se adaptarem e acompanharem o curso.

No que tange a chegada desse estudante no Campus Paraíso do Tocantins – IFTO, o Quadro 15 apresenta resultados quanto à inserção dos estudantes na instituição.

Quadro 15 - Ingresso dos Evadidos no Campus Paraíso do Tocantins/FTO

Variáveis	Frequência Relativa
<i>Ano de ingresso</i>	
2010	13,4%
2011	8,2%
2012	16,4%
2013	22,6%
2014	21,6%
2015	15,4%
Não sabem ou não lembram	2%
<i>Semestre que iniciou o curso</i>	
Primeiro semestre	94,9%
Segundo semestre	5,1%
<i>Forma de ingresso</i>	
Vestibular – Ampla concorrência.	63,3%

Vestibular – Cota escola pública, renda per capita superior a 1,5 salários mínimo e autodeclarado preto, pardo ou indígena.	6,1%
Vestibular – Cota escola pública, renda per capita superior a 1,5 salários mínimo, demais casos.	4,1%
Vestibular – Cota escola pública, renda per capita inferior a 1,5 salários mínimo e autodeclarado preto, pardo ou indígena.	0%
Vestibular – Cota escola pública, renda per capita inferior a 1,5 salários mínimo, demais casos.	1%
Transferência Interna	0%
Transferência Externa	0%
Portador de diploma	1%
SISU	24,5%
<i>Turno em que frequentava</i>	
Vespertino	8,2%
Noturno	91,8%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Observou-se uma maior resposta à pesquisa dos estudantes que evadiram recentemente, o que foi confirmado pelos contatos telefônicos estabelecidos com os mesmos. Percebeu-se que quanto mais recente, mais atualizadas estão as informações prestadas pela coordenação de registros escolares. A possibilidade de encontrar esse estudante pelos seus contatos foi que permitiu receber sua contribuição nesta pesquisa.

Quanto ao semestre de início do curso, na instituição há em regra um processo seletivo no início do ano no calendário, por esse motivo a entrada da maioria dos estudantes se deu no primeiro semestre. Os poucos que representaram entrada no segundo semestre dizem respeito aos estudantes do curso de Tecnologia em Alimentos que no primeiro ano de oferta, em 2013, realizou dois processos seletivos, um no início, e outro no meio do ano.

A predominância dos que cursavam no período noturno se explica pela maior oferta de cursos nesse horário. Dos seis cursos superiores ofertados pela instituição somente Tecnologia de Alimentos é oferecido no horário vespertino.

Em se tratando da forma de entrada na instituição, o vestibular em ampla concorrência é o meio que prepondera (63,3%), seguido pelo Sisu - Sistema de Seleção Unificada (24,5%), para os candidatos participantes do ENEM (MEC, 2016).

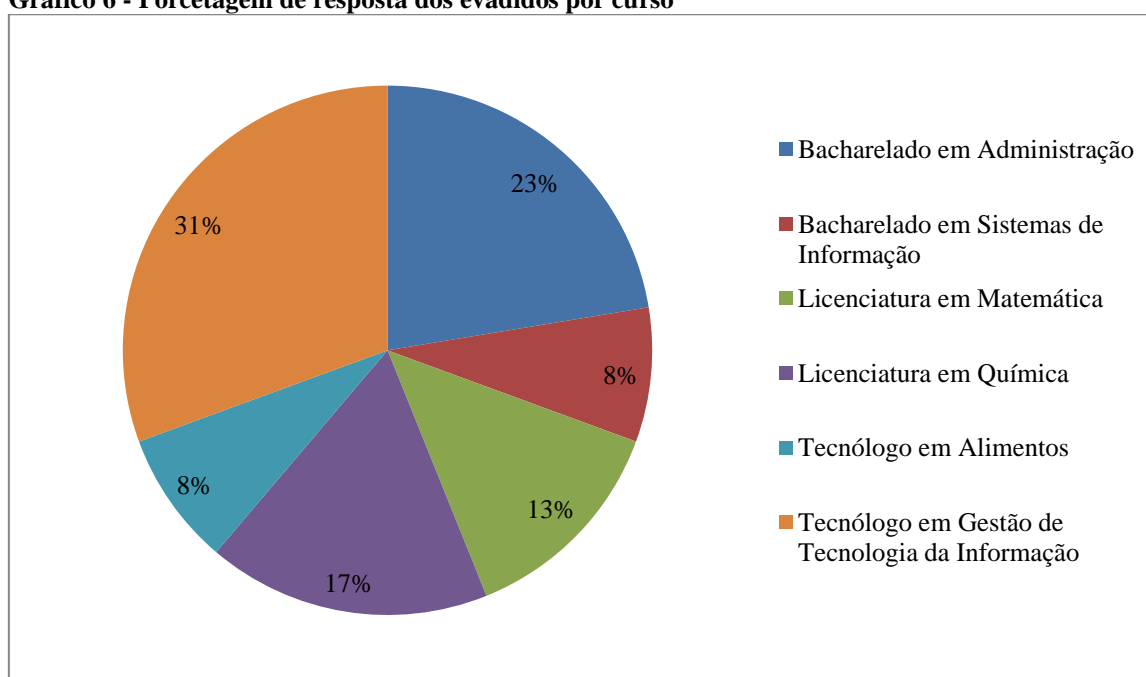
A representatividade de estudantes cotistas apareceu aos que possuem renda per capita superior a 1,5 salários mínimos autodeclarado preto, pardo ou indígena (6,1%), e demais casos (4,1%). Por meio de cotas aos que possuem renda per capita inferior a 1,5 salários mínimos obteve-se apenas 1% de respostas dos que representam demais casos, e nenhuma daqueles que se autodeclararam preto, pardo ou indígena. Foi também de 1% a quantidade de evadidos que

ingressaram portando diploma. Não houve nenhuma presença nessa amostra de estudantes que entraram via transferência, seja ela interna ou externa.

Tratando-se de questões pertinentes à evasão e destinados ao reconhecimento do curso, modalidade e maneira utilizada pelos estudantes para evadir os itens **Curso do qual evadiu; Modalidade da evasão; A maneira como evadiu** foram apresentados exclusivamente no questionário dos estudantes que evadiram (grifo nosso).

No tocante aos cursos dos quais evadiram o Gráfico 6 demonstra a parcela de estudantes evadidos de cada curso presentes nessa amostra.

Gráfico 6 - Porcetagem de resposta dos evadidos por curso



Fonte: Resultado da pesquisa.

Os resultados não condizem com a predominância de evasão em cada curso, mas sim com a quantidade de respondentes de cada curso a essa pesquisa. A amostra é representada em maior quantidade pelos evadidos do curso Tecnólogo em GTI seguido pelo Bacharelado em Administração, a Licenciatura em Química, Licenciatura em matemática e em igual porcentagem os evadidos dos cursos de Tecnólogo em Alimentos e Bacharelado em Sistemas de Informação.

Em se tratando da modalidade e dos meios utilizados para evadir, o Quadro 16 apresenta os resultados encontrados.

Quadro 16 - Modalidade da evasão e meios utilizados para evadir

Variáveis	Frequência Relativa
Modalidade da evasão	
Evasão do Curso	24,5%
Evasão da Instituição	38,8%
Evasão do Sistema de Ensino	36,7%
Maneira utilizada para evadir	
Trancamento de Matrícula	23,5%
Cancelamento de Matrícula	17,3%
Não formalizou nenhuma solicitação, simplesmente parou de frequentar as aulas	45,9%
Perdeu o prazo para solicitar a matrícula e foi desvinculado da instituição	3,1%
Realizou a matrícula, mas não começou a cursar	10,2%

Fonte: Elaborado pela autora.

As modalidades de evasão foram assim definidas tendo como referência aquelas apresentadas conceitualmente nos trabalhos de Brasil (1997), Bardagi (2009), Lobo (2012), Castro e Teixeira (2013). A **evasão da instituição** foi a que mais sobressaiu dentre as modalidades investigadas, com a porcentagem de 38,8%. Trata-se do desligamento da instituição na qual o estudante está matriculado, podendo ou não ter continuado o mesmo curso, mas em outra instituição necessariamente (grifo nosso).

Chamou atenção nos resultados a quantidade de estudantes que declararam estarem **evadidos do sistema de ensino**. Assumiram tal modalidade 36,7% da amostra. O que significa que grande parte dos estudantes abandonou de forma definitiva ou temporária o ensino superior, não estando atualmente matriculados em nenhum curso de nenhuma instituição (BRASIL, 1997; BARDAGI, 2009; LOBO, 2012) (grifo nosso).

A **evasão de curso**, aquela em que o estudante se desliga do curso superior por diversos motivos foi considerada nessa pesquisa como a situação em que o estudante se desvinculou de um curso superior, mas manteve-se na instituição, em outro curso (BRASIL, 1997; BARDAGI, 2009; LOBO, 2012). Na amostra essa modalidade representou 24,5% dos estudantes que evadiram (grifo nosso).

Quanto aos meios utilizados para evadir, foram listados aqueles que a instituição tem disponíveis para formalização e os observados empiricamente. Silva Filho *et al.* (2007) recomenda que o estudo sobre a evasão de uma instituição seja feito desbravando os diversos casos passíveis a registros institucionais, como o cancelamento e o trancamento de matrícula, as transferências e a desistência.

Assim foi realizado e constatou-se que quase metade dos estudantes (45,9%) não chega a oficializar sua saída temporária ou definitiva. Fato que repercute no prejuízo da atualização das informações sobre os estudantes, bem como no entendimento dos motivos que justificam a

mesma, considerando que os protocolos da instituição utilizados para formalização questionam, mesmo brevemente, os motivos de trancamento e cancelamento de matrícula.

O estudante tende a parar de frequentar as aulas sem formalizar sua saída. Sampaio *et al.* (2001), entendendo a evasão no ensino superior público e privado com óticas distintas explica esse fenômeno. Esclarece que quando se trata do ensino público gratuito, é mais provável que ao longo do curso o estudante tenha optado em ingressar no mercado de trabalho e por isso deixado de frequentar as aulas e tornando a vaga ocupada, porém ociosa. O que por outro lado pode não acontecer nas IES privadas em razão do custo da matrícula.

O trancamento de matrícula é o segundo meio mais utilizado pelos estudantes, representando uma evasão temporária, mas com prejuízos institucionais, pela ociosidade com que deixa a vaga (LOBO, 2012). Miranda e Sauthier (1989) revelam como ponto de partida para uma evasão definitiva (evasão da instituição) os trancamentos, considerando-os como manifestações de crises dos estudantes por motivações internas ou externas.

Lobo (2012) entende que em se tratando do trancamento o estudo qualitativo sobre a evasão se torna ainda mais imperioso para compreensão do fenômeno. As dificuldades que surgem sobre o tempo disponível para o retorno do estudante e se ele retornará podem ser superadas, segundo a autora, através de uma investigação da situação de cada estudante, o que ela nomeia de estudo de coorte.

O cancelamento e a desistência de matrícula nessa instituição têm a mesma conotação, são formalizados por meio de um mesmo documento. Na amostra esse recurso foi adotado por 17,3% dos estudantes. Considerando o fenômeno da desistência Miranda e Sauthier (1989) ponderam que para o estudante o cancelamento quando se trata de um curso, mas não do sistema de ensino pode significar uma solução e não um problema. Representa uma decisão, muitas vezes uma tentativa de adequação da primeira escolha. Ou seja, um trampolim para outro curso que de fato atenda as necessidades do estudante.

A opção **Realizou a matrícula, mas não começou a cursar** foi inserida no questionário após ligações aos evadidos ainda na fase de teste. Durante essa etapa, quando eram convidados a responder a pesquisa justificavam que não se consideravam evadidos por não terem iniciado os cursos, mesmo tendo realizado a matrícula. Surgiu nesse momento curiosidades a respeito do que motivou essa evasão que aqui nomeamos preliminar: a desistência antes mesmo de iniciar o curso. Então foi acrescentado um campo no questionário para investigação dessa ocorrência.

As respostas apresentadas pelos respondentes enquanto antecedentes foram: desmotivação em virtude de greve na instituição; impossibilidade de conciliar trabalho e estudo; problemas pessoais; boatos de que o curso é difícil e mudança de cidade.

Os casos em que partiu da instituição a **desvinculação do estudante** representaram 3,1% dos casos. Pelas normas institucionais, esclarecidas na CORES, o estudante após trancar a matrícula tem o prazo de um semestre para matricular-se novamente e a partir daí retomar as atividades acadêmicas, ou ainda utilizar da opção trancamento se lhe for mais conveniente. A perda desse prazo para rematrícula resulta em desvinculação do estudante realizada pela instituição.

Observou-se esta como sendo uma prática pouco ativa na instituição, mesmo em casos em que deveriam se aplicar tais medidas, não se concretizaram tão imediatamente. O prazo geralmente é expandido para um ano, ou mais, e só então são aplicadas as medidas de desligamento.

Em síntese tem-se o perfil do estudante evadido: gênero masculino, com idade entre 18 e 28 anos, quase igualmente divididos entre solteiros e casados, residentes em família própria com esposo (a) e/ou filhos (as). A renda familiar é de R\$ 1001 a 2000 reais, com participação do estudante principalmente em 50% e 100% dessa renda.

Os evadidos são em maioria provenientes de escola pública. Ingressaram no Campus Paraíso do IFTO por meio de vestibular (ampla concorrência) e pelo Sisu principalmente. O Ingresso por meio de cotas apareceu modesto nessa amostra, e se apresentou no perfil de renda per capita superior a 1,5 salários mínimos e demais casos (aqueles que não se declaram pretos, pardos ou indígenas).

O curso que mais apresentou resposta ao questionário foram os estudantes evadidos do curso de GTI, seguido dos de Bacharelado em Administração. A modalidade de evasão preponderante foi a evasão da instituição, e em segundo lugar a do sistema de ensino. Tendo como forma escolhida para a descontinuidade do curso a não formalização, quando o estudante para de frequentar sem protocolar qualquer pedido de trancamento ou desistência do curso superior.

Diante desse perfil dos evadidos passa-se à demonstração das características dos estudantes que se mantém cursando para fins de comparação entre os grupos e análise de alguns antecedentes explicados a partir dessas caracterizações.

6.3.1.2 Perfil do Estudante em Curso

Outra população que essa pesquisa se dedicou a investigar diz respeito aos estudantes que estão matriculados e cursando regularmente. O objetivo nesse caso foi favorecer uma percepção sobre a experiência dos mesmos antecedentes da evasão em um grupo que não está evadido, e possibilitar assim compreensão mais ampla sobre o fenômeno.

Os resultados que seguem foram analisados sempre comparativamente aos estudantes evadidos. Em termos de discussão dos resultados, dada a relação inversa entre evasão e permanência, as referências que operacionalizaram a análise dos resultados no grupo dos evadidos, serviram a todo momento de contraste entre os grupos. Não se optou por trazer novamente as discussões de outros trabalhos e teorias que basearam essa pesquisa durante a apresentação dos resultados dos estudantes em curso, por avaliar que as informações seriam replicadas tornando extenuante o trabalho do leitor.

No primeiro Eixo do questionário, assim como nos evadidos, buscou-se a caracterização do estudante em curso. Resultados quanto ao Gênero, idade, estado civil e dinâmica de moradia estão apresentados na Quadro 17, abaixo.

Quadro 17 - Perfil dos Estudantes em CURSO

Variáveis	Frequência Relativa
<i>Gênero</i>	
Feminino	63%
Masculino	37%
<i>Idade</i>	
18 – 28	78,09%
29 – 38	16,66%
39 – 48	5,23%
49 – 55	-
<i>Estado Civil</i>	
Solteiro(a)	67,3%
Casado(a) ou União Estável	30,3%
Separado (a) ou Divorciado (a)	1,9%
Viúvo (a)	0,5%
<i>Reside com</i>	
Os pais	46%
Sozinho (a)	7,1%
Amigos	2,4%
Família própria (Esposo(a) e/ou Filhos)	32,2%
Outros	12,3%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Quanto ao gênero, diferente da amostra dos evadidos, entre os estudantes em curso observou-se elevada distinção. Nesse grupo a presença do gênero feminino (63%) se evidencia em detrimento do gênero masculino (37%). É possível, a partir dessa constatação, interpretar

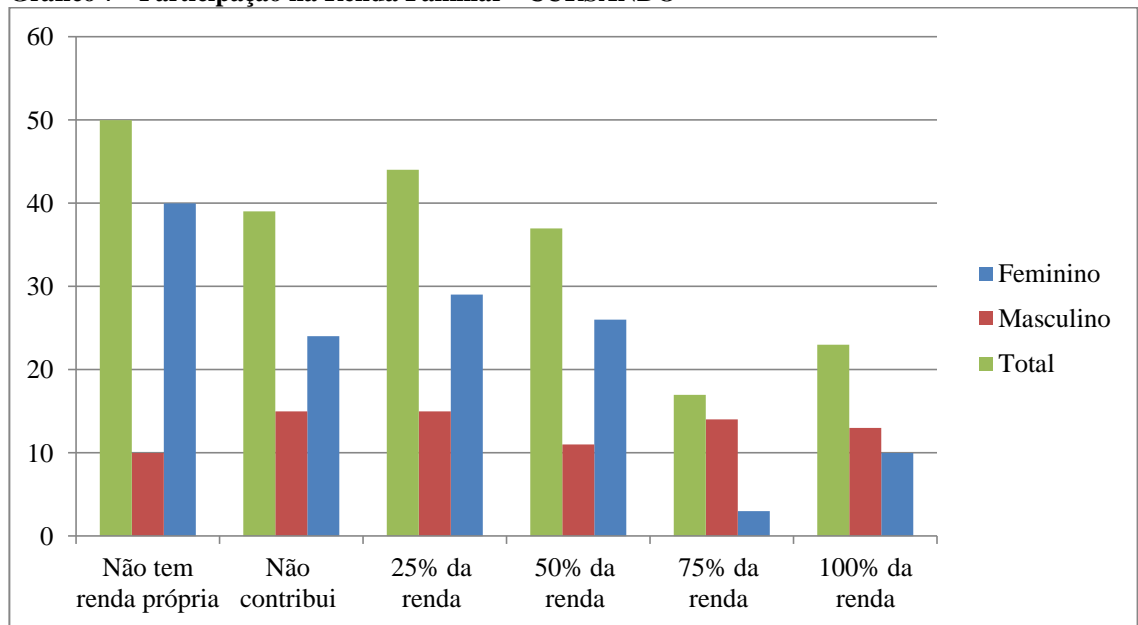
que as mulheres evadiram menos do que os homens uma vez que a sua presença é consideravelmente maior entre os que se mantêm matriculados e a presença do gênero feminino no grupo de evadidos é ainda inferior que a do gênero masculino.

A respeito da idade observou-se, da mesma maneira que na amostra dos evadidos, o predomínio de adultos jovens entre 18 e 28 anos no ensino superior. Porém, entre os estudantes em curso a variedade de idades diminuiu, ficando entre 18 e 47 anos. A média entre os estudantes que estão cursando também diminuiu para 24,77 e desvio padrão de 6,42, tendo como faixa etária mais presente a de 18 anos.

Os resultados apontaram que a população presente no ensino é em geral mais jovem nessa instituição do que a que evadiu, podendo-se a partir daí sugerir como positiva a constatação de Mazzetto e Carneiro (2002) que afirmam ser a idade diretamente proporcional à ocorrência de evasão, como outrora mencionado.

O estado civil e o compartilhamento de moradia dos estudantes em curso mudam consideravelmente em comparação aos evadidos. Nessa amostra prevalecem estudantes solteiros (67,3%) e que residem com os pais (46%). Estudos precedentes revelaram que a existência de compromissos externos à instituição, como trabalho e família, incide sobre as oportunidades de estudo. Fazendo um paralelo elementar entre as duas amostras aqui apresentadas, as distinções revelam essas atividades como possíveis antecedentes aos estudantes que evadiram (MAZZETTO, CARNEIRO, 2002; SAMPAIO *ET AL* 2011; SILVA, 2012)

Nesse sentido outro item entra em discussão. A participação na renda familiar, acrescentando as diferenças entre os gêneros, o Gráfico 7 demonstra as respostas dos estudantes em curso sobre essa questão.

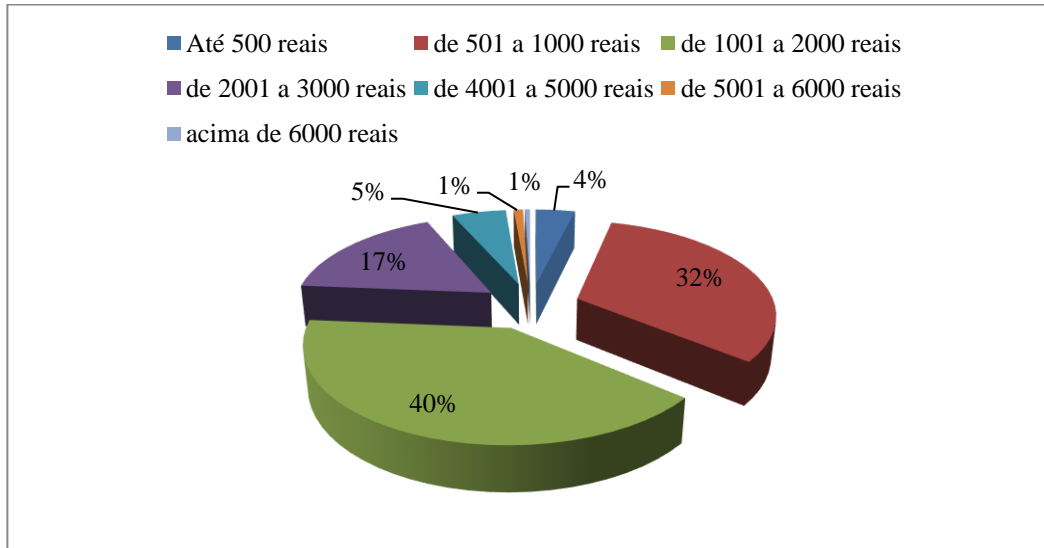
Gráfico 7 - Participação na Renda Familiar - CURSANDO

Fonte: Resultado da pesquisa.

Nessa população a maior parcela de respostas demonstrou não ter renda própria. A segunda maior porcentagem dos estudantes participa em 25% da renda familiar, seguido dos que possuem renda, porém não contribuem para as despesas familiares.

A predominância do gênero feminino nesses itens naturalmente se explicada pela presença em maioria desse grupo entre os que estão cursando. Porém, mesmo diante desse domínio, quando se tratou da participação em toda ou em 75% da renda, que foram os menores indicadores nessa amostra, observou-se a presença do gênero masculino preponderante. Convergindo com os resultados de que geralmente a esse gênero compete as responsabilidades pela manutenção financeira da família e possivelmente por esse motivo o gênero masculino tende a maior evasão (MAZZETTO, CARNEIRO, 2002).

Em se tratando da renda familiar declarada pelos estudantes em curso, o Gráfico 8 traz as respostas obtidas.

Gráfico 8 - Renda Familiar do estudante em Curso

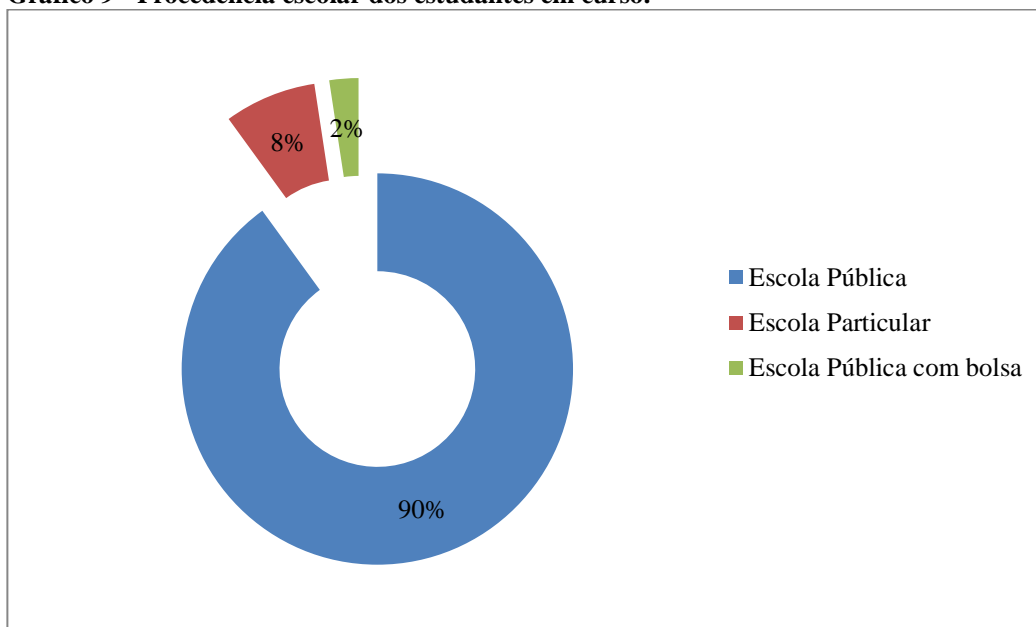
Fonte: Resultado da pesquisa.

A respeito da renda familiar dos estudantes em curso observou-se muita semelhança com as apresentadas pelos evadidos. A maioria dos estudantes (40%) também declarou dispor de renda familiar de R\$ 1001 a 2000 reais; na sequência 32% dos estudantes informaram renda de R\$ 501 a 1000 reais; e 17% de R\$ 2001 a 3000.

Observou-se diferença na porcentagem de estudantes que declararam renda superior a R\$ 6000 reais. Enquanto no grupo dos estudantes em curso 1% apresentou esta resposta, entre os evadidos a proporção aumentou para 4%. Os indicadores demonstram ainda que enquanto entre os evadidos a participação em toda renda familiar foi o segundo item mais respondido, entre os estudantes em curso esse foi o quinto item, ou seja, a presença no mercado de trabalho e por essa razão a renda familiar é maior entre os evadidos do que entre os estudantes que estão cursando.

A procedência dos estudantes, assim como entre os evadidos é majoritariamente de escola pública. Conforme se observa no Gráfico 9, entre os alunos em curso a porcentagem dos que terminaram o ensino médio em escola pública é próxima a totalidade dos estudantes. Somente com as informações concedidas nesse Eixo de Identificação dos estudantes não se podem confirmar quaisquer das argumentações de Brasil (1997); Sampaio *et al.* (2011) e Lobo (2012) a respeito da adequada ou não preparação escolar antecedente à vivência acadêmica.

Gráfico 9 - Procedência escolar dos estudantes em curso.



Fonte: Resultado da pesquisa.

No que tange a forma de ingresso o Quadro 18 apresenta os resultados obtidos entre os estudantes em curso. As respostas se concentraram no grupo de estudantes que ingressaram mais recentemente na instituição. A grande maioria entrou no primeiro semestre, sendo esse o período do ano em que ocorrem os processos seletivos preferencialmente. Como antes informado somente o Curso de Tecnologia em Alimentos realizou processo seletivo no segundo semestre de 2013.

Quadro 18 - Ingresso dos Estudantes em Curso no Campus Paraíso do Tocantins/FTO

Variáveis	Frequência Relativa
<i>Ano de ingresso</i>	
2010	0,95%
2011	1,9%
2012	11,9%
2013	21,9%
2014	31,4%
2015	31,9%
Não sabem ou não lembram	-
<i>Semestre que iniciou o curso</i>	
Primeiro semestre	94,3%
Segundo semestre	5,7%
<i>Forma de ingresso</i>	
Vestibular – Ampla concorrência.	53,6%
Vestibular – Cota escola pública, renda per capita superior a 1,5 salários mínimo e autodeclarado preto, pardo ou indígena.	12,3%
Vestibular – Cota escola pública, renda per capita superior a 1,5 salários mínimo, demais casos.	5,7%
Vestibular – Cota escola pública, renda per capita inferior a 1,5 salários mínimo e autodeclarado preto, pardo ou indígena.	5,2%

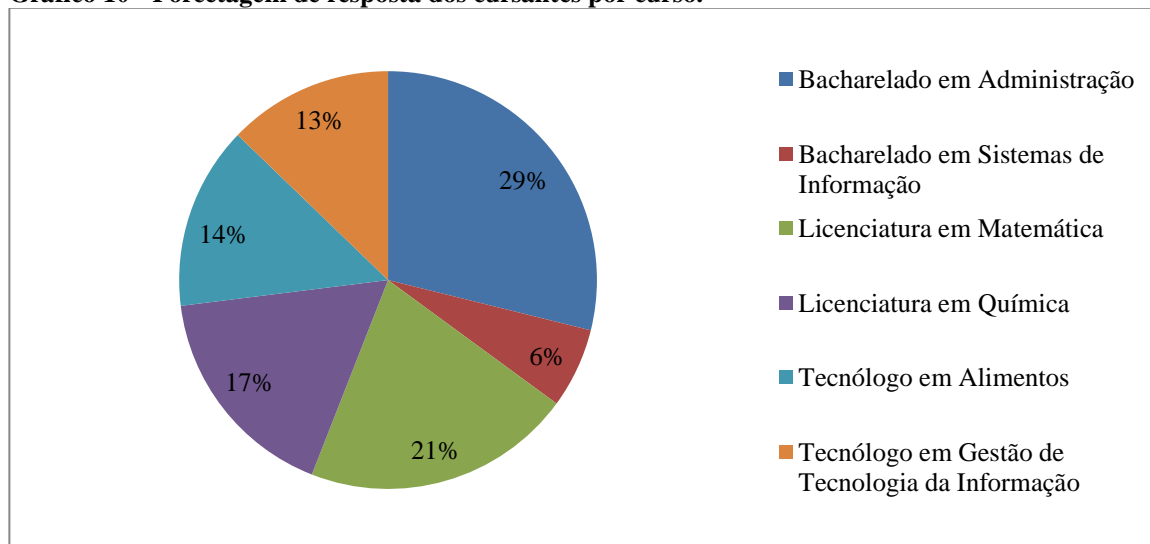
Vestibular – Cota escola pública, renda per capita inferior a 1,5 salários mínimo, demais casos.	3,8%
Transferência Interna	-
Transferência Externa	1,4%
Portador de diploma	0,5%
SISU	17,5%
<i>Turno em que frequenta</i>	
Vespertino	14,7%
Noturno	85,3%

Fonte: Resultado da pesquisa.

Considerando a forma de entrada proporcionalmente se deu em primeiro lugar por vestibular (ampla concorrência); seguido pelo SISU; e em terceiro a entrada por Vestibular mediante cota escola pública, renda per capita superior a 1,5 salários mínimo e autodeclarado preto, pardo ou indígena. Diferente do grupo dos evadidos, entre os estudantes que estão cursando a entrada por meio de cotas foi mais expressiva. A soma das porcentagens de cotistas entre os evadidos foi de 10,3%, enquanto dos estudantes em curso somaram 27%.

A respeito da participação dos cursos na amostra dos estudantes em curso o Gráfico 10 apresenta os resultados.

Gráfico 10 - Porcetagem de resposta dos cursantes por curso.



Fonte: Resultado da pesquisa.

A participação dos estudantes correspondeu às possibilidades de contato realizadas presencialmente com os mesmos, bem como a disposição para responder ao questionário. A menor porcentagem do Bacharelado em Sistemas de Informação se explica pelo número ainda reduzido de estudantes nesse curso que está com sua primeira turma.

O Bacharelado em Administração correspondeu à maior presença nas respostas, não por ser o curso que apresenta a maior quantidade de estudantes em curso, mas porque foi possível encontrar os estudantes sempre presentes nas aulas em que a pesquisa foi apresentada, tendo ainda respostas positivas quanto à participação dos mesmos.

Mesmo diante do maior número de estudantes cursando GTI, nesse curso não se apresentou porcentagem proporcional de resposta. As turmas visitadas para apresentação e aplicação do questionário contavam com número importante de estudantes ausentes. Mesmo sendo procuradas em dias e semanas diferentes. As participações dos demais cursos mostraram-se em média semelhantes, e dando subsídios adequados para a avaliação que se pretendeu com essa pesquisa.

Em síntese tem-se como perfil do estudante em curso: são do gênero feminino, entre 18 e 28 anos, residem em maioria com os pais e com estado civil solteiro. A renda familiar mais presente é de R\$ 1001 a 2000 reais, e o estudante nessa amostra em sua maioria não possui renda própria, seguido dos que contribuem em 25% da renda familiar.

A procedência escolar (finalização do ensino médio) é majoritariamente pública e a entrada na instituição se deu principalmente através de vestibular (ampla concorrência) e pelo Sisu (se considerado isoladamente). O Ingresso por meio de cotas nessa amostra foi mais presente, aparecendo em todas as variantes, somando todos os tipos o ingresso por cotas (27%) superou a entrada pelo Sisu (17,5%). A cota com perfil de renda per capita superior a 1,5 salários mínimos e autodeclarado pretos, pardos ou indígenas foi também a mais manifestada.

O curso que mais apresentou resposta ao questionário foram os estudantes de Bacharelado em Administração, seguido de Licenciatura e Matemática.

Os resultados das caracterizações dos estudantes evadidos e cursantes demonstram diferenças qualitativas importantes. Destacam-se as distinções entre os gêneros, o estado civil e a participação na renda familiar como as principais nesses grupos sugerindo-as como fortes antecedentes da evasão.

Para a compreensão dos demais antecedentes o segundo Eixo do questionário se dedicou à investigação direta do fenômeno da evasão através dos diversos antecedentes encontrados na literatura.

6.3.2 Eixo dos Antecedentes da Evasão

O segundo Eixo em ambos os questionários tratou da investigação dos antecedentes da evasão que apareceram na literatura presente nesse trabalho. Os antecedentes foram resumidos no Quadro 7 e transformados em afirmações avaliadas em escala Likert, tanto para os estudantes evadidos quanto para os regulares.

Quando Lobo (2012) discute as modalidades de evasão, apresenta o conceito de evasão do aluno, como a evasão que dá origem a todas as outras (evasão de curso, da instituição e do sistema de ensino). A autora apresenta que o estudo desse tipo de evasão é aquele que se debruça sobre as motivações individuais dos estudantes por meio de um estudo de coorte.

Nesse caso percebeu-se ser imprescindível à pesquisa se questionar sobre antecedentes que ultrapassem a responsabilização do estudante sobre a evasão, e incorpore questões que permeiam a vivência acadêmica tanto pertinente à instituição quanto externo a ela. Esta constatação é praticamente unânime nos estudos sobre evasão. Está presente nos trabalhos de Brasil (1997), Gomes (2000), Santos-Baggi e Lopes (2011), Tontini e Walter (2014) entre outros.

Sendo assim o Eixo de Antecedentes da Evasão foi subdividido, apresentado em tópicos de antecedentes **relativos à instituição; relativos ao curso; relativos aos professores; relativos à equipe técnica da instituição e relativos ao próprio estudante**. Nesse Eixo foram acrescentadas ainda afirmações para avaliação do PNAES, enquanto política que se aplica nessa instituição tendo entre seus objetivos a permanência e o êxito acadêmico, presente nos questionários como outro tópico nomeado **aspectos relativos ao PNAES**. O número total de afirmações, somando todos os aspectos investigados foi de 73. (grifo nosso)

A avaliação realizada em Escala Likert permitiu aos estudantes opinarem em um intervalo igual de concordância e discordância, pertinente à investigação das opiniões e atitudes. O ponto intermediário esteve presente para a representação da indecisão (LIKERT, 1932). Dessa forma foi possibilitado aos estudantes marcarem suas respostas através do número que melhor indicava sua opinião e/ou atitude a respeito da afirmação que lhe era apresentada: o número 1 indicava **Discordo Totalmente**, número 2 **Discordo parcialmente**, número 3 **Não sei responder**, número 4 **Concordo parcialmente** e número 5 **Concordo totalmente** (grifo nosso).

6.3.2.1 Aspectos Relativos à Instituição – Estudantes Evadidos

O primeiro Tópico, no qual se apresentou **aspectos relativos à instituição** foram investigados seis (6) antecedentes: 1) a estrutura física da instituição; 2) o sentimento vivido na instituição; 3) a percepção de pertencimento à instituição; 4) a oferta de atividades extracurriculares para integração; 5) a oferta de atividades extracurriculares para preparação profissional e 6) a percepção sobre a vivência de greves. As respostas dos estudantes evadidos se mostram no Quadro 19 abaixo.

Quadro 19 – ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS À INSTITUIÇÃO – Estudantes Evadidos.

ASPECTOS RELATIVOS À INSTITUIÇÃO (Frequência Relativa dos Evadidos)	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
1) A estrutura física da Instituição (espaços internos e externos, salas da aula, laboratórios, biblioteca) atendia as minhas necessidades e expectativas.	2,3%	3,4%	15,9%	39,8%	38,6%
2) Eu me sentia bem em estudar nessa Instituição.	2,3%	4,5%	10,2%	35,2%	47,7%
3) Eu me sentia fazendo parte dessa Instituição.	3,4%	3,4%	19,3%	30,7%	43,2%
4) A Instituição oferecia atividades extracurriculares que contribuía para minha integração social.	8%	11,4%	19,3%	33%	28,4%
5) A Instituição oferecia atividades extracurriculares que contribuía para minha formação profissional.	10,2%	9,1%	18,2%	28,4%	34,1%
6) Vivenciamos greves e/ou paralisações que afetaram negativamente meu interesse/motivação em permanecer no curso.	34,1%	9,1%	18,2%	14,8%	23,9%

Fonte: Resultado da pesquisa.

Na opinião dos estudantes evadidos nessa pesquisa a maioria (39,8%) concordou parcialmente, seguido de (38,6%) concordância total de que a estrutura física atendia as necessidades e expectativas. O resultado desse item revela satisfação quanto aos espaços internos e externos às salas de aula, laboratórios e biblioteca, colocando este antecedente distante das motivações imediatas para evasão dessa amostra.

A respeito da estrutura física da instituição, Tinto (1975), Brasil (1997), Gomes (1998), Andriola, Andriola e Moura (2011); Santos-Baggi e Lopes (2011), Macedo (2012) e Lobo (2012) discutem esse antecedente.

O modelo de integração do estudante, proposto por Tinto (1975) considera aspectos tanto acadêmicos quanto sociais propiciados ou não pela instituição como relevantes para a permanência. Considerando desde a estrutura física, Santos-Baggi e Lopes (2011) e Macedo (2012) revelam que pode a instituição sustentar motivações e aumentar viabilidade de sucesso quando se ocupa de preparar o estabelecimento de ensino para boas práticas acadêmicas e sociais.

Tontini e Walter (2014) revelam que a percepção de deficiência nos aspectos da infraestrutura institucional incide sobre os índices de evasão quando considerados deficientes. Nesses aspectos entram o espaço físico em geral, sala de aula, laboratórios, equipamentos e bibliotecas.

Andriola, Andriola e Moura (2011) destacaram em pesquisa que investigou o ponto de vista dos coordenadores de curso e professores que a melhoria de infraestrutura da instituição, principalmente salas de aula e laboratórios como medidas de combate à evasão. Lobo (2012) discute que muitas vezes a instituição adota um marketing que pode ajudar muito na atração dos estudantes no primeiro momento, como a promessa de experiências acadêmicas, práticas docentes, projetos pedagógicos, estruturas físicas e laboratoriais. Contudo, se as expectativas não se confirmam no decurso da prática, a evasão da instituição é resultado esperado.

No que tange o sentimento positivo vivenciado na instituição e a percepção de pertencimento à mesma, presentes nos itens 2 e 3 respectivamente, nesse tópico do questionário, os estudos de Tinto (1975); Polydoro (2000); Cunha, Tunes e Silva (2001); Bardagi (2007); Macedo (2012); e Castro e Teixeira (2013) apresentam algumas das argumentações.

O reconhecimento de estar integrado à instituição, somado ao sentimento positivo vivido na mesma repercutem nos estudos sobre a permanência do estudante. Na amostra os estudantes evadidos os itens 2 e 3 desse Eixo foram respondidos com concordância total em sua maioria, seguido por concordância parcial. O que significa que os estudantes se sentiam bem e pertencentes à instituição.

Considerando as contribuições de Tinto (1975), Polydoro (2000) e Castro e Teixeira (2013) integração acadêmica remete a principio o ajustamento ao ambiente universitário, como outrora comentado. Considerando ainda a integração social, para além dos aspectos infra estruturais, pressupõe o sentimento de pertencimento ao grupo da universidade, no contato com colegas e professores.

Na pesquisa de Cunha, Tunes e Silva (2001) quando estudados aspectos psicológicos que motivaram a evasão, experiências de abandono e pouca importância do curso, e complexo de inferioridade diante de outros alunos e professores apareceram como relevantes para evasão.

A identificação grupal é salientada por Bardagi (2009) como aspecto relevante, principalmente nos primeiros períodos. De maneira geral pode-se dizer que o estudante busca um lugar na instituição, um meio de adaptação ao ambiente, aos colegas, aos professores.

Macedo (2012) aponta que o pertencimento à instituição precisa ser foco dos trabalhos de acolhimento e recepção dos calouros a cada ano. Os resultados do seu trabalho mostraram na fala dos estudantes que o sentimento de pertencer à instituição é essencial para a continuidade dos estudos.

A respeito das atividades extracurriculares tanto para a integração social (item 4), quanto aquelas voltadas para formação profissional (item 5), considerando-se aqui atividades culturais, artísticas, de desempenho físico, e ainda as de iniciação científica, desenvolvimento de pesquisa, monitoria, entre outros.

A amostra dos evadidos nessa pesquisa em sua maioria concorda parcialmente (33%) e seguido daqueles que concordam totalmente (28,4%) que houve por parte da instituição a oferta de atividades extracurriculares que contribuía para a integração social. No que tange a oferta de atividades extracurriculares voltadas à formação profissional, as respostas se concentraram naqueles que concordam totalmente (34,1%) seguido dos que concordam parcialmente (28,4%).

Não se pode concluir pelas respostas que os estudantes participavam ativamente dessas atividades, porém, somado aos questionamentos sobre o sentimento de pertencimento e de bem-estar na instituição é possível deduzir, que esses antecedentes não tiveram peso sobre a desistência, uma vez que foram considerados mais como concordância na escala pela maioria dos estudantes que evadiram.

Gomes (1998) percebeu em sua pesquisa que os estudantes que tendem a evadir, pouco estão informados e integrados em atividades que ultrapassam a sala de aula. Entende-se que a participação em outros trabalhos (jogos, pesquisas, eventos) dá efetividade à vida acadêmica do estudante, e acrescenta que compete à instituição a responsabilidade sobre a manutenção de informações e a oferta de tais recursos extracurriculares como incentivo à permanência e a estratégia para integração social e acadêmica de que fala Tinto (1975).

Polydoro (2000) e Castro e Teixeira (2013), enquanto discutem a integração social, apresentam também as atividades extracurriculares como recursos de integração. Envolvimentos informais que enriquecem a vivência universitária.

O item 5 desse tópico diz respeito à vivência de greves institucionais. Foi um item escolhido mesmo não estando presente na literatura, pois como pesquisadora e estando presente enquanto psicóloga da instituição, é frequente ouvir nos relatos de desmotivação dos estudantes

com a instituição o tema greve. As respostas a esse item se concentraram entre discordância total (34,1%) e a concordância total (23,9%).

Observa-se como essa vivência nessa amostra repercutiu em polos controversos demandando melhor apreciação sobre o fato. Embora não tenha aparecido nos estudos que antecederam essa pesquisa, na experiência do ensino público superior a vivência de greve é algo presente, necessitando ser investigada como antecedente ou não da evasão.

A respeito dos aspectos relacionados a instituições observou-se, entre os evadidos, satisfação quanto ao espaço físico da instituição e sentimento positivo de pertencimento e de bem-estar por estudar nessa IES. Identificaram, em sua maioria, a oferta de atividades extracurriculares tanto voltadas para o desenvolvimento profissional, quanto direcionadas à integração social.

Além disso, a vivência de greve apareceu controversa no grupo, com opiniões que se dividiram entre total concordância e total discordância da implicação desse fenômeno sobre o interesse em evadir.

6.3.2.2 Aspectos Relativos à Instituição – Estudantes em Curso.

Para o segundo grupo foram apresentados os mesmos antecedentes relacionados à instituição. Os resultados da investigação se apresentam no Quadro 20.

Quadro 20 – ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS À INSTITUIÇÃO – Estudantes em Curso.

ASPECTOS RELATIVOS À INSTITUIÇÃO (Frequência Relativa dos Estudantes em Curso)	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
1) A estrutura física da Instituição (espaços internos e externos, salas da aula, laboratórios, biblioteca) atende as minhas necessidades e expectativas.	1,4%	6,6%	14,7%	41,2%	36%
2) Eu me sinto bem em estudar nessa Instituição.	1,9%	3,3%	11,8%	33,2%	49,8%
3) Eu me sinto fazendo parte dessa Instituição.	2,4%	6,6%	15,6%	33,2%	42,2%
4) A Instituição oferece atividades extracurriculares que contribuam para minha integração social.	4,3%	7,6%	27,5%	36,5%	24,2%
5) A Instituição oferece atividades extracurriculares que contribuam para minha formação profissional.	2,4%	5,2%	23,7%	37,4%	31,3%

6) Vivenciamos greves e/ou paralisações que afetaram negativamente meu interesse/motivação em permanecer no curso.	9,5%	5,7%	17,5%	18%	49,3%
--	------	------	-------	-----	-------

Fonte: Resultado da Pesquisa.

A respeito da estrutura física da instituição a opinião dos estudantes em curso foi semelhante a dos evadidos. A maioria (41,2%) concordou parcialmente, seguido de (36%) que concordaram totalmente que os espaços da instituição atendem às suas necessidades e expectativas. A respeito dos aspectos infraestruturais observa-se, portanto, concordância entre evadidos e estudantes em curso de que a instituição oferece um ambiente adequado para as práticas educacionais.

Os estudantes em curso em sua maioria opinaram concordar totalmente com as afirmações de que se sentem bem (49,8%) e pertencentes à instituição (42,2%). Em ambos os casos, a segunda opinião mais presente foi a dos que concordam parcialmente com tais afirmações, com 33,2% nas duas afirmações. Relacionando aos estudantes evadidos, as respostas se equiparam traduzindo, de maneira geral, que tanto alunos cursantes quanto evadidos têm uma experiência de identificação e pertencimento com a instituição.

No que tange a oferta de atividades extracurriculares para a integração social os estudantes em curso se posicionaram diferente dos evadidos. A porcentagem maior foi dos que disseram concordar parcialmente (36,5%), e em seguida os que não souberam responder (27,5%). A insegurança sobre a resposta sugere o desconhecimento sobre as possíveis atividades. Nesse sentido a afirmação de Gomes (1998) é pertinente, quando apresenta o compromisso da instituição em promover e divulgar suas atividades extracurriculares, tenham elas objetivo de integração social ou aperfeiçoamento profissional.

Da mesma forma que os estudantes evadidos a oferta de atividades extracurriculares que contribuem para a formação profissional, foi percebida pelos estudantes em curso. Em primeiro lugar concordam parcialmente (37,4%) com a oferta, seguido dos que concordam totalmente (31,3%) com tal afirmação, confirmando na percepção das duas amostras a existência de atividades ofertadas pela instituição, além do currículo regular.

A experiência de greve para os estudantes em curso diferiu da percepção dos evadidos. Na amostra dos estudantes regulares quase metade concorda totalmente (49,3%) que a vivência de greves e/ou paralisações afetou negativamente no interesse/motivação em permanecer no curso. O que significa que na percepção desse grupo a paralisação tem um potencial para evasão.

Fato importante para a discussão é que os estudantes em curso viveram um processo de greve na instituição muito próximo ao momento da pesquisa. A greve ocorreu no período de Agosto a Novembro de 2015, e a coleta de dados se deu em Janeiro de 2016. O que não se pode confirmar sobre os evadidos, que em sua grande maioria já havia deixado a instituição. Os resultados podem, portanto, confirmar a percepção negativa imediata dessa intercorrência acadêmica.

Em síntese os estudantes em curso percebem da mesma maneira que os evadidos a estrutura da instituição como positiva. Também, em maioria, se sentem bem em estudar nessa IES e pertencentes. A oferta de atividades extracurriculares direcionadas à formação profissional foi percebida da mesma maneira, mas em se tratando das atividades extracurriculares para integração social, nesse grupo uma parcela importante de estudantes não soube responder.

Em se tratando da vivência de greve, a implicância de tal fenômeno sobre a evasão para esse grupo foi superior aos evadidos, o que pode ser explicado pela recente experiência por eles vivenciada. Sobre esse antecedente sugere-se atenção, pois em ambos os grupos uma quantidade relevante de estudantes concordam que interfere na motivação em permanecer.

Os antecedentes relativos à estrutura física da instituição e ao sentimento de bem-estar e pertencimento, bem como à identificação de oportunidades extracurriculares não se apresentam como fortes para a decisão de evadir. Nos dois grupos as respostas sobre esses itens dos estudantes e ex-estudantes em maioria foi positiva com concordâncias totais ou parciais.

Seguindo a pesquisa, os questionários se concentraram sobre as perspectivas dos estudantes a respeito das características do curso.

6.3.2.3 Aspectos Relativos ao Curso – Estudantes Evadidos

O segundo tópico do Eixo de Antecedentes da Evasão, diz respeito aos **aspectos relativos ao curso**. Compôs esse item afirmações destinadas a investigar o conhecimento dos estudantes a respeito do curso, a prestação de informações por parte da instituição, a identificação com a profissão e carreira, avaliação do currículo estudado, entre outros. O Quadro 21 traz o resumo das respostas dos estudantes evadidos.

Quadro 21 – ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS AO CURSO – Estudantes Evadidos.

ASPECTOS RELATIVOS À INSTITUIÇÃO (Frequência Relativa dos Evadidos)	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
7) Quando escolhi esse curso estava bem informado sobre ele.	5,7%	19,3%	20,5%	26,1%	28,4%
8) Eu percebia identificação pessoal com o curso e profissão que escolhi	17%	21,6%	13,6%	29,5%	18,2%
9) A instituição me forneceu informações suficientes sobre o curso.	8%	15,9%	20,5%	19,3%	36,4%
10) A atuação profissional e a carreira não me agradavam.	20,5%	14,8%	20,5%	18,2%	26,1%
11) Reconheço que a profissão relacionada ao curso é valorizada	8%	15,9%	22,7%	27,3%	26,1%
12) É fácil encontrar trabalho na área profissional relacionada ao curso.	6,8%	10,2%	27,3%	28,4%	27,3%
13) A remuneração pelo trabalho nessa profissão é satisfatória.	9,1%	13,6%	33%	23,9%	20,5%
14) Não percebi que o currículo do curso proporcionaria uma boa formação profissional.	27,3%	22,7%	26,1%	14,8%	9,1%
15) Me sentia capacitado para lidar com os conteúdos do curso.	18,2%	17%	18,2%	22,7%	23,9%

Fonte: Resultado da Pesquisa.

A detenção de informações sobre o curso e a profissão é recorrente nos estudos da evasão, como uma âncora importante para a manutenção da permanência. Essa questão aparece nos estudos de Bueno (1993); Bardagi (2007); Silva-Filho *et al.* (2007); Barlem *et al.* (2012); Castro e Teixeira (2013), entre outros.

Entre os ex-estudantes a percepção que de detinham informações suficientes no momento da escolha do curso apareceu bastante fragmentada. Concordância e discordância apresentaram-se em percentuais próximos. Concordaram totalmente que conheciam sobre o curso (28,4%), parcialmente (26,1%), não souberam responder (20,5%) e discordaram parcialmente (19,3%). Embora tendendo à concordância, a não unanimidade absoluta nas respostas demonstram experiências distintas entre os evadidos a respeito da aquisição de conhecimento sobre o curso.

Silva-Filho *et al.* (2007), alerta que as expectativas do estudante sobre a formação, se frustradas, podem ser consideradas as principais desestimuladoras para continuidade no curso. Barlem *et al.* (2012) no mesmo sentido admite que a insuficiência de informações a respeito do curso e descontentamento com a profissão escolhida são antecedentes da evasão.

Bardagi (2007) explica que muitos estudantes podem até confirmar terem suficientes conhecimentos a respeito do curso ao ingressarem, mas muitas vezes se tratam de ideias românticas e distorcidas sobre o verdadeiro exercício profissional.

Em se tratando da identificação com o curso, os evadidos em sua maioria responderam concordar parcialmente (29,5%) e como segunda maior resposta apresentaram discordar parcialmente (21,6%). A concordância total (18,2%) e a discordância total (17%) foram os percentuais seguintes.

A identificação com o curso envolve reconhecê-lo como projeto pessoal de vida (vocação), escolhido a partir de uma clara ideia sobre seus desdobramentos tanto em termos dos exercícios profissionais, quanto da remuneração que irá adquirir no futuro (BUENO, 1993; BARDAGI, 2007).

A pouca identificação com o presente do curso e a carreira no futuro, resultado muitas vezes da ausência de informações consistentes sobre o curso e de exploração vocacional repercute provocando a evasão. Pode-se inclusive entendê-la nesse sentido mais como uma atitude positiva do estudante, em desistir para procurar uma carreira que realmente lhe agrada (BUENO, 1993; MACHADO, MELO-FILHO, PINTO, 2005; LOBO, 2012).

Quando se trata de equívocos de escolha, muitas vezes realizada sem muito conhecimento sobre o curso e a carreira, ainda que diante de um acesso fácil e irrestrito à internet e suas infinitas informações, recomenda-se investimentos em comportamentos exploratórios nos jovens durante o ensino médio para que adquiram informações úteis aos conhecimentos dos cursos e carreiras e reflitam sobre as mesmas antes da entrada na graduação (CASTRO; TEIXEIRA, 2013).

No que tange a atividade da instituição como mantenedora de informações, a maioria dos estudantes evadidos concordam totalmente (36,4%) que houve esta prestação, seguidos dos que não souberam responder (20,5%). Sobre esse compromisso institucional não há unanimidade na literatura.

Andriola, Andriola e Moura (2006) a esse respeito indicam que a atividade de divulgação, por parte da instituição, das atividades e serviços que oferece é um compromisso acima de tudo político, principalmente quando se trata de instituições públicas à setores socialmente desfavorecidos. Nesses setores são considerados pelos autores os egressos do ensino médio provenientes de escolas públicas.

Machado, Melo-Filho e Pinto (2005) sugerem enquanto atitudes institucionais que favorecem a permanência, a divulgação do curso entre estudantes de ensino médio e fundamental, recepção dos calouros por parte da instituição e comprometimento em

manutenção de informações institucionais, disciplinas iniciais que explorem a possibilidades de atuação na carreira.

Sobre atuação profissional e a carreira os estudantes evadidos em maioria concordaram totalmente (26,1%) que não lhes parecia agradável, seguidos empatados entre aqueles que não sabiam (20,5%) e que discordavam totalmente (20,5%), nesse caso aqueles que percebiam agradável o futuro profissional. As respostas indicaram pouca identificação e apropriação dos desdobramentos profissionais resultantes do curso.

Quando a escolha profissional é feita por motivos infundados, sem levar em consideração o mercado de trabalho e o prestígio profissional, em longo prazo, repercutem decepções e perda de estímulo com o curso e com a possibilidade de formação (SILVA *et al.*, 2012). Como releva Bardagi (2007) uma visão romântica e pouco crítica sobre a realidade tende à frustração.

Bardagi (2007) acrescenta que para o jovem a escolha do curso é uma atividade exploratória e de experimentação e muitas vezes, ainda que já esteja em uma trajetória profissionalizante, ainda estão em busca de informações detalhadas sobre a carreira. Às vezes ao entrar no curso superior a preocupação do jovem é maior em estar no sistema de ensino do que em um específico curso.

Considerando a percepção de prestígio do curso, os estudantes responderam prioritariamente concordar parcialmente (27,3%) que a profissão é valorizada, em segundo lugar concordaram totalmente (26,1%) com essa afirmação, e 22,7% não souberam responder.

A Comissão Especial (BRASIL, 1997) já tratava dessa questão apontando entre os antecedentes que se relacionam com as escolhas dos estudantes, o prestígio social da profissão. Adachi (2009) reconheceu em sua pesquisa que cursos com baixo prestígio social e financeiro, citando aqui as licenciaturas, tendem a altas taxas de evasão. Além disso geralmente são cursos considerados como escolhas racionais no momento do vestibular por exigirem notas mais baixas de entrada.

Muitas vezes, mesmo se sentindo vocacionado para determinada profissão, o estudante tende a mudar de curso em função das potenciais dificuldades profissionais por ele vislumbradas. No caso das Licenciaturas, essa tendência é flagrante e permanente; já no primeiro semestre de seu curso superior, o estudante percebe que além de mal remunerada, a carreira do magistério, no Brasil só é, lamentavelmente, valorizada no discurso e na propaganda oficiais (BRASIL, 1997, p. 139).

Sampaio *et al.* (2011) sustenta que os cursos com maiores prestígios, retornos econômicos e sociais e oportunidades de trabalho tendem a uma maior permanência. Citam

como exemplo do contrário, as Licenciaturas, que carregam em si o histórico da desvalorização profissional, tornando-se, portanto, um terreno fértil para a evasão.

Naturalmente nos projetos pessoais dos ingressantes em um curso superior estão questões relativas à ascensão social, reconhecimento e retorno financeiro (SANTOS-BAGGI; LOPES, 2011; SILVA *et al.*, 2012; KUSSUDA, 2012).

A decepção com as expectativas positivas e descontentamento com a profissão/carreira segundo Tontini e Walter (2014) é ocasionada quando se encontram as críticas e confusões sociais a respeito do mercado de trabalho e do exercício profissional. O que se emprega socialmente a respeito da profissão tem peso para o estudante. Quando os jovens, não percebem possibilidade de atuar na carreira pelas características do mercado de trabalho, tendem à evasão.

A possibilidade de entrada no mercado de trabalho foi também questionada aos estudantes nessa pesquisa. Apresentaram primeiramente concordar parcialmente (28,4%) que é fácil encontrar trabalho na profissão escolhida. 27,3% concordaram totalmente e esse mesmo percentual revelou não saber.

E em se tratando da remuneração pelo trabalho, ou seja, a viabilização de bons salários na área escolhida, a maior porcentagem dos estudantes respondeu não saber (33%) se é suficiente. Concordaram parcialmente 23,9% e 20,5% concordam totalmente que os rendimentos são condizentes.

Observa-se que mesmo diante de escolhas maduras e seguros da aptidão para o trabalho proveniente do curso, questões relativas à garantia de emprego, ascensão profissional e estabilidade econômica, às vezes pouco exploradas, podem fragilizar a escolha e provocar rupturas com as expectativas iniciais, como salienta Bardagi (2007).

Bueno (1993) explica que a resiliência do estudante diante das naturais dificuldades enfrentadas ao longo da jornada acadêmica depende de fatores como a possibilidade de emprego, prestígio social da profissão, realização profissional e sucesso financeiro. Reconhecendo do curso escolhido tais atributos é mais provável que o estudante mantenha-se empenhado em continuar.

Retomando a questão das Licenciaturas, Kussuda (2012) apresenta a desvalorização da profissão de professor no Brasil e a repercussão disso na visão dos licenciados. Em sua pesquisa o reconhecimento da baixa remuneração aparece como principais motivadores para a desistência da carreira.

Seguindo os antecedentes relacionados ao curso, características sobre o currículo e capacitação para lidar com os conteúdos foram também indagadas nesse tópico. A esse respeito a amostra dos evadidos respondeu a uma afirmação negativa “não percebi que o currículo do

curso proporcionaria uma boa formação profissional”. Os resultados apresentaram que maioria (27,3%) discordou totalmente com a afirmação, seguidos dos que não souberam responder (26,1%) e 22,7% discordaram parcialmente.

A rigidez e conservadorismo dos currículos universitários, a impossibilidade de mudanças de curso em áreas afins no primeiro semestre, sem que seja necessário refazer a prova de vestibular, são também implicadores na decorrência de evasão logo no primeiro ano do curso. (BUENO, 1993; CASTRO; TEIXEIRA, 2012).

Adachi (2009) no mesmo sentido identifica a composição curricular como um dos fatores intra-universitários altamente desencorajadores se adotado com algumas características como: muito extenso, rígido, sedimentado, conservador e desatualizado. E se associados a outros elementos como metodologias ultrapassadas sustentadas na repetição de conteúdos e na atuação docente pouco comprometida, podem se agravar.

Em se tratando da competência para lidar os conteúdos do curso, os estudantes evadidos responderam predominantemente (23,9%) concordar totalmente que eram dotados de eficiência para tal e 22,7% afirmaram concordar parcialmente com essa capacidade.

Mazzeto e Carneiro (2002) confirmaram em seu estudo que a evasão pode ser explicada em grande parte pelas características de dificuldade e inadequação dos estudantes ao curso. Avaliaram os índices de reprovação em disciplinas básicas do primeiro período de um curso superior e identificaram que a repetência foi mais expressiva entre os desistentes sugerindo correlação entre repetência e evasão. Afirmam ainda que currículos desmotivadores e práticas pedagógicas inadequadas favorecem a evasão.

A percepção de uma autoeficácia acadêmica, ou seja, identificação geral do estudante de que possui condições de obter sucesso acadêmico, é tratada como um fator influente na decisão de permanecer ou evadir. Da mesma maneira facilidade demais com os conteúdos gera desmotivação (CASTRO; TEIXEIRA, 2012).

A experiência da incapacidade, de não deter competência necessárias à vida acadêmica, como por exemplo, apresentar-se em grupo, pode ser um relevante antecedente para evasão. Perceber que não possui características fundamentais para o exercício da profissão fazem questionar a escolha e prejudicam a criação de um vínculo seguro entre estudante e o curso (CASTRO; TEIXEIRA, 2012).

Com relação a todos os antecedentes investigados nesse tópico do questionário, de maneira geral, entre os evadidos notou-se pouca segurança nas respostas, sugerindo uma frágil apropriação sobre características do curso e da carreira entre os evadidos. Nas afirmações a respeito das informações que detinham sobre o curso; sobre o quanto lhes agradavam a futura

atuação profissional; a percepção sobre a valorização da profissão; a possibilidade de entrada no mercado de trabalho e o reconhecimento financeiro sobre o trabalho, os percentuais dos que são souberam responder se aproximaram, ou superaram os que concordaram parcialmente e totalmente.

Em se tratando da estrutura curricular, e da competência pessoal para lidar com os conteúdos do curso, na percepção dos estudantes evadidos foram identificadas positivamente. E se relacionados aos demais antecedentes levanta-se questionamentos quanto à dedicação institucional em ofertar espaços de reflexão sobre a profissão e carreira, como também sobre a experiência exploratória do estudante se foi vivida de forma ativa quando na instituição.

Relacionando os resultados acima encontrados aos estudantes que se mantém cursando, o tópico **aspectos relativos ao curso** do Eixo de Antecedentes da Evasão, foi também apresentado à segunda amostra dessa pesquisa.

6.3.2.4 Aspectos Relativos ao Curso – Estudantes em curso.

O Quadro 22 apresenta os resultados dos estudantes em curso quando questionados sobre as características do curso.

Quadro 22 – ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS AO CURSO – Estudantes em Curso.

ASPECTOS RELATIVOS À INSTITUIÇÃO (Frequência Relativa dos Estudantes em Curso)	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
7) Quando escolhi esse curso estava bem informado sobre ele.	9%	15,2%	20,4%	24,6%	30,8%
8) Me identifico com esse curso e profissão que escolhi	5,7%	7,6%	16,6%	30,8%	39,3%
9) A instituição me fornece informações suficientes sobre o curso.	3,8%	6,2%	18%	37,4%	34,6%
10) A atuação profissional e a carreira relacionada a esse curso me agradam.	2,4%	7,6%	14,7%	30,3%	45%
11) Reconheço que a profissão relacionada ao curso é valorizada	9,5%	17,5%	23,7%	24,6%	24,6%
12) É fácil encontrar trabalho na área profissional relacionada ao curso.	3,8%	12,3%	22,3%	33,2%	28,4%
13) A remuneração pelo trabalho nessa profissão é satisfatória.	9,5%	19,4%	28,9%	29,9%	12,3%
14) Não percebo que o currículo do curso proporciona uma boa formação profissional.	23,2%	25,1%	19,9%	22,3%	9,5%

15) Me sinto capacitado para lidar com os conteúdos do curso.	6,2%	13,3%	29,9%	34,6%	16,1%
---	------	-------	-------	-------	-------

Fonte: Resultado da Pesquisa.

No que tange a concentração de informações sobre o curso no momento da escolha, a resposta dos estudantes em curso foi semelhante à prestada pelos evadidos. Prioritariamente concordaram totalmente (30,8%) com a afirmação de que possuíam informações suficientes sobre o curso, seguido dos que concordaram parcialmente (24,6%) e dos que não souberam responder (20,4%). A porcentagem dos que concordam parcialmente somada aos que não sabem demonstra uma quantidade relevante de estudantes que ingressaram nos cursos ofertados pela instituição, porém com duvidosos conhecimentos sobre os mesmos.

A respeito da identificação com o curso, os estudantes regulares apresentaram concordância total (39,3%) seguido de concordância parcial (30,8%). Nesse caso a diferença da opinião dos evadidos ficou evidente. Na amostra dos evadidos prevaleceu a concordância parcial (29,5%), seguido de discordância parcial (21,6%), sugerindo pouca consistência no que tange a identificação, o que entre os estudantes em curso se percebe o contrário.

A identificação de que tratam as referências, como âncora para a relação de integração acadêmica, se confirmou nessa pesquisa como relevante antecedente para a evasão. O resultado pode sugerir que entre essas amostras os estudantes evadidos possuíam menor identificação com o curso do que os que continuam cursando. (TINTO, 1975; BUENO, 1993; BARDAGI, 2007; CASTRO; TEIXEIRA, 2013).

Sobre a atitude institucional de prestar informações sobre o curso, do ponto de vista dos estudantes regulares a maioria concordou parcialmente (37,4%) que as informações são suficientes. O segundo maior percentual se concentrou entre os que concordaram totalmente (34,6%), e 18% responderam não saber. Comparado aos evadidos cujas respostas se apresentaram entre concordância total e aqueles que não sabiam, pairam dúvidas sobre a presença de mecanismos institucionais destinados à exploração de questões vocacionais e curriculares, entendidos como relevantes para a integração acadêmica do ponto de vista de Machado, Melo-Filho e Pinto (2005) e Andriola, Andriola e Moura (2006).

Considerando o que pensam sobre a atuação profissional e carreira, a maioria (45%) dos estudantes em curso respondeu concordar totalmente que lhes parece agradável o futuro profissional, o segundo maior percentual presente foi dos que concordaram parcialmente (30,3%), não souberam responder 14,7% dos estudantes.

Sobre esse antecedente os resultados demonstraram grande distinção nas respostas proferidas pelas amostras dos evadidos e dos estudantes em curso. Entre os evadidos a maior

porcentagem das respostas concordou totalmente que NÃO lhes parecia agradável a atuação e carreira profissional, e empataram como segunda maior presença de respostas os que não souberam responder e os que viam como agradável a atuação profissional e carreira. Diferente dos evadidos, os estudantes em curso apresentaram menos dúvida quanto a atuação profissional e a carreira, além disso, percebem positivamente o futuro profissional.

A percepção de valorização da profissão entre os dois grupos apareceu bastante semelhante. Entre os estudantes em curso empataram as respostas dos que concordam totalmente e parcialmente (24,6%) que a profissão tem prestígio social, e nessa amostra 23,7% não souberam responder. Da mesma maneira os evadidos apresentaram respostas com bastante proximidade entre os índices, chamando atenção para a representatividade de estudantes que também não souberam opinar.

Entre os estudantes evadidos e em curso foram semelhantes também as respostas no que concerne suas percepções sobre a possibilidade de entrada no mercado de trabalho. Os estudantes regulares em maioria (33,2%) concordam parcialmente que a entrada no mercado de trabalho é acessível. A segunda maior resposta foi dos que concordam totalmente (28,4%) e 22,3% não souberam responder.

A respeito da valorização financeira pelo trabalho, os estudantes em curso responderam concordar parcialmente (28,9%) que a remuneração é suficiente, seguido dos que não souberam responder (28,9%). A terceira maior resposta foi dos que discordam parcialmente (19,4%). Curiosamente os estudantes evadidos apresentaram um índice maior de satisfação com a remuneração ao apresentarem a concordância parcial e total como segunda e terceira resposta mais presente.

Em se tratando da concepção sobre o currículo do curso, foi também apresentada aos estudantes regulares uma afirmação negativa: “Não percebo que o currículo do curso proporciona uma boa formação profissional”. As respostas demonstraram que preponderantemente os estudantes em curso discordam parcialmente (25,1%), seguido dos que discordam totalmente (23,2%), ou seja, os que estão seguros com o que oferece os currículos dos cursos. A terceira maior resposta foi dos que concordam parcialmente (22,3%) o que significa que há características do currículo que não apreciam para uma boa formação. O índice dos que não souberam responder foi de 19,9%.

A esse respeito observou-se diferenças entre as respostas dos estudantes e ex-estudantes. O que mais se apresentou entre os evadidos foi discordância total, em segundo não souberam responder e o terceiro maior índice foi discordância parcial. A satisfação com o currículo é maior entre os evadidos do que entre os estudantes em curso.

Em se tratando da eficiência pessoal para lidar com os conteúdos do curso, os estudantes regulares responderam principalmente concordar parcialmente (34,6%) que se sentem competentes diante das matérias. O segundo maior índice de resposta se concentrou entre os que não souberam responder (29,9%) e 16,1% assumiram concordar totalmente que se sentem eficientes. Os estudantes evadidos responderam com maior segurança das habilidades para os assuntos do curso. Predominou a concordância total (23,9%) e muito próxima, a concordância parcial (22,7%) com a afirmação.

Em síntese tanto os evadidos quanto os estudantes em curso apresentaram opiniões muito diversas quanto ao conhecimento que tinham sobre o curso no momento da escolha. A parcialidade das concordâncias e discordâncias e o índice dos que não souberam opinar revelam frágil conhecimento sobre o curso, mas o fato de ser presente tanto em uma amostra quanto em outra não possibilita conclusões sobre a força desse antecedente sobre a evasão.

Sobre a atitude da instituição em oferecer esse conhecimento os resultados dos dois grupos também foram semelhantes em apresentar dúvidas a esse respeito. Nesse caso as sugestões de que a IES tenha uma atitude ativa como facilitadora dessas informações parece pertinente.

A identificação com o curso mostrou-se um antecedente relevante uma vez que se apresentou mais entre os estudantes em curso do que entre os evadidos. Somada a esse antecedente a percepção de que a carreira era agradável foi maior entre os estudantes em curso do que entre os evadidos. Os dois grupos perceberam com mesmas concordâncias e dúvidas a valorização e prestígio da profissão e também a possibilidade de entrada no mercado de trabalho.

Em se tratando da remuneração pelo trabalho os estudantes em curso apresentaram-se menos satisfeitos dos que os que evadiram. Esse resultado dá indícios de que a permanência pode estar relacionada à vocação dos estudantes em curso (BARDAGI, 2007), pois eles mostraram-se mais identificados com a escolha feita.

As características do currículo foram menos apreciadas pelos estudantes em curso do que pelos evadidos. A percepção de competência para lidar com os conteúdos do curso da mesma maneira apresentou-se menor entre os cursantes e essa pode ser uma resposta fruto da percepção direta dos estudantes (que se encontram engajados nos processos educacionais). As discordâncias e a falta de conhecimento sobre esse antecedente dão indícios de um fator a ser cuidado pela IES.

Dessa percepção sobre o curso em ambos os grupos, o outro tópico presente na investigação dos antecedentes da evasão foram os **aspectos relativos aos professores** (grifo

nosso) a fim de apresentar a relação dos estudantes com importantes atores no processo de aprendizagem e identificação com o curso (Tinto, 1975).

6.3.2.5 Aspectos Relativos aos Professores – Estudantes Evadidos.

A teoria do Modelo Integração Estudante-Instituição (TINTO, 1975) e as interacionistas mais contemporâneas (CABRERA *et al.* 1992; BERGER; MILEM (1999); ROBBINS *et al.* (2004), trazem à tona questões relacionadas ao envolvimento do estudante do ponto de vista interpessoal. Tinto (1975) entende a universidade mais do que um sistema acadêmico, mas enquanto um organismo social e nesse sentido as relações com os professores, com a equipe técnica da instituição, com os colegas (como se verá nos resultados adiante) são apreciados nos estudos sobre a evasão.

Os resultados dos antecedentes relacionados aos professores na amostra dos estudantes evadidos se apresentam no Quadro 23 abaixo.

Quadro 23 - ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS AOS PROFESSORES – Estudantes Evadidos.

ASPECTOS RELATIVOS AOS PROFESSORES (Frequência Relativa dos Evadidos)	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
16) Os professores eram bem qualificados	2,3%	2,3%	19,3%	33%	43,2%
17) A quantidade de professores era suficiente para a quantidade de alunos e disciplinas.	4,5%	5,7%	9,1%	31,8%	48,9%
18) A metodologia e didática adotada pelos professores eram satisfatórias	8%	12,5%	23,9%	26,1%	29,5%
19) Percebi os professores indiferentes ao processo de aprendizagem	20,5%	28,4%	23,9%	20,5%	6,8%
20) Tinha um bom relacionamento com os professores	3,4%	2,3%	22,7%	29,5%	42%
21) Intergia com os professores fora dos horários de aula	22,7%	14,8%	29,5%	17%	15,9%
22) Os professores colaboraram ativamente para a minha aprendizagem	5,7%	10,2%	23,9%	28,4%	31,8%

Fonte: Resultado da pesquisa.

Os ex-estudantes enunciaram na quase maioria (43,2%) concordar totalmente que os docentes possuíam qualificação para o exercício da profissão. A segunda maior resposta foi dos que concordaram parcialmente (33%), seguido pelos que não souberam responder (19,3%). No tocante à quantidade de professores por aluno e por disciplina a maior resposta foi também a

dos estudantes que concordaram totalmente (48,9%) que a distribuição era suficiente. Concordaram parcialmente (31,8%) e o índice bem menor (9,1) afirmou não saber.

Do ponto de vista da competência técnica e da organização logística não houve, entre os evadidos, grandes surpresas quanto à preparação para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A grande maioria apresentou-se satisfeita com a competência dos professores e a distribuição dos mesmos ao quantitativo de estudantes e disciplinas dos cursos. Tal resultado soma ponto positivo à instituição uma vez que lhe compete o trabalho no sentido de ofertar qualificado corpo docente e adequação curricular (CASTRO; TEIXEIRA, 2013).

A percepção de que os professores detêm conhecimentos adequados e desenvolvem em satisfatórias habilidades didáticas incide sobre a decisão de permanecer ou desistir do curso (TONTINI; WALTER 2014).

No que tange as metodologias e didáticas empregadas, houve maior distribuição dos índices entre os estudantes que concordaram totalmente (29,5%), os que concordaram parcialmente (26,1%) e aqueles que não souberam informar (23,9%). Embora não se tenha um número expressivo de rejeição às metodologias empregadas, somente (8%) discorda totalmente que sejam satisfatórias, chama atenção o elevado indicador de estudantes que a esse respeito não souberam responder.

Levantando a questão das metodologias, Silva; Mainier e Passos (2006, p. 268) contribuem abordando teorias educacionais pertinentes para a compreensão do processo de aprendizagem. Revelam a necessidade de se adequar as abordagens educacionais à maturidade dos estudantes. Os calouros do ponto de vista das autoras são provenientes de ensino médio e cursinhos “habitados a trabalhar num ambiente quase que estritamente baseado no procedimento estímulo/resposta, típico do comportamentalismo” e por isso carentes de direcionamentos por parte do professor que pressupõe agir como um guia.

No decurso do amadurecimento do estudante é que outras abordagens educacionais menos diretivas entram em cena, como dando foco à transmissão do processo de pensamento ao estudante; incentivando a construção autônoma do conhecimento; estimulando o trabalho em equipe e a solução de problemas (SILVA; MAINIER; PASSOS, 2006).

Cunha, Tunes e Silva (2001) identificaram que é comum aos estudantes o sentimento de desamparo ao chegar no ensino superior, a dificuldade de lidar com as diferenças entre o ensino médio e o sistema universitário. E que existe uma expectativa quanto à forma como o curso é conduzido pelos professores e as metodologias de ensino. Que muito se espera da relação que se estabelece tanto academicamente quanto socialmente com os docentes.

A compreensão a respeito do currículo bem como do desempenho docente e discente são para Santos-Baggi e Lopes (2011) questões centrais a serem gerenciadas pela instituição. Avaliação institucional, a evasão e qualidade de ensino são tratadas pelos autores como tripé indispensável à visualização real dos problemas institucionais vividos tanto em relação às questões acadêmicas quanto às políticas educacionais.

Os itens 19 a 22 seguintes desse tópico do questionário fazem referência especificamente à integração social com os professores. Em se tratando da afirmação a respeito da indiferença do professor ao processo de aprendizagem a maioria dos ex-estudantes proferiu discordar parcialmente (28,4%). A segunda maior porcentagem (23,9%) foi dos que não souberam responder e em terceiro empatados com o mesmo índice (20,5%) os estudantes que discordaram totalmente e os que concordaram parcialmente terem percebido desinteresse do docente sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, quando diante da afirmação de que os professores colaboraram ativamente para a aprendizagem os evadidos responderam em primeiro lugar que concordavam totalmente (31,8%). O segundo índice foi dos que concordaram parcialmente (28,4%) e em terceiro os que não souberam responder (23,9%).

Notam-se, entre os evadidos, contradições no que tange a atitude do professor no processo de aprendizagem. Quando se tratou da indiferença predominou a discordância, e a concordância total teve o mesmo indicador que a discordância total. Porém quando inquiridos sobre o comportamento de colaboração ativa do docente voltado para a aprendizagem a maioria concordou totalmente e depois parcialmente. É possível inferir que os aspectos relativos à relação estritamente pedagógica são percebidos com maior índice de satisfação do que questões do comportamento intersubjetivo.

Miranda e Sauthier (1989) já identificavam como dificuldades presentes na vida acadêmica a dificuldade didático-pedagógica pela concentrada ocupação do professor com os conteúdos das disciplinas e pouca atenção dispensada aos estudantes. Os autores analisaram criticamente que de fato em uma realidade de massificação educacional dificulta-se ao professor ofertar uma atenção privilegiada aos estudantes que fujam dos estereótipos básicos: a oferecida ao “bom” aluno e ao “mau” aluno.

A respeito da concepção da relação estabelecida entre professor e estudantes os alunos evadidos prioritariamente concordaram totalmente (42%) terem tido uma boa relação, seguidos pelos que concordaram parcialmente (29,5%) e os estudantes que não souberam responder (22,7%).

Silva; Mainier e Passos (2006) verificaram como ponto crucial para o processo de aprendizagem, principalmente nos primeiros ciclos (períodos do curso) o tipo de relacionamento entre professor e estudantes. Argumentam que a ausência de diálogo especialmente na fase inicial do curso gera um ponto de conflito que repercute em bloqueio de aprendizagem conseqüentemente.

Resultados da pesquisa de Silva, Mainier e Passos (2006) demonstraram que o relacionamento interpessoal entre professor e estudante é uma condição essencial para a adaptação e a motivação. A partir de um adequado entrosamento é possível segundo os autores provocar o crescimento do nível de maturidade dos alunos além de favorecer o ânimo e a confiança uma vez estando próximos dos profissionais.

A formação de novos vínculos com colegas e professores é abordada como expectativas iniciais na entrada em um curso superior. Compreende-se que especialmente no início do curso há uma perspectiva de mudança de status dos estudantes, do amadurecimento, da vivência em um universo distinto do que experimentava no ensino médio (BARDAGI; HUTZ, 2009).

Do ponto de vista da integração social com os professores, Cunha, Tunes e Silva (2001) perceberam no seu trabalho que preponderou na visão dos estudantes evadidos a existência de comunicação entre professor-docente somente no que tange tarefas acadêmicas, mas há falta de acesso aos professores, funcionários e as regras institucionais. Espera-se entre os estudantes o estabelecimento de vínculos pessoais significativos, com intenção de relações interpessoais além da formalmente estabelecida.

Andriola, Andriola e Moura (2006), em entrevista com professores e coordenadores de um curso superior identificaram como sugestão dos mesmos a necessidade de resgate da função professor orientador presente no regulamento daquela instituição. Se trata de uma função de apoio docente às dificuldades acadêmicas apresentadas pelos estudantes ao longo do curso, porém ainda se nota incipiente na literatura sugestões de práticas de convivência social entre esses atores.

Com referência as interações para além da formalidade os resultados da pesquisa ora apresentada demonstram que os estudantes evadidos não souberam opinar (29,5%) seguido dos que discordaram totalmente (22,7%) que interagem com os professores fora dos horários de aula e 15,9% concordaram totalmente que vivenciaram relações informais. Confirma-se nesse ponto que os contatos vivenciados entre estudantes evadidos e professores se configuravam mais na formalidade acadêmica do que no envolvimento social.

Castro e Teixeira (2013) identificaram entre estudantes evadidos uma sensação de distanciamento e frieza no envolvimento social com os professores. Os autores discutem que a

relação ensino-aprendizagem precisa abarcar o desenvolvimento de relações que ultrapassem a sala de aula. A possibilidade de o professor dar atenção em outros espaços informais e atender quando procuram em momentos-chave ao longo do curso. A proximidade com os estudantes é considerada como fator importante de permanência, principalmente nos primeiros semestres do curso.

Os resultados convidam à reflexão de que nem sempre o reconhecimento de competência no professor provoca no mesmo sentido e medida a percepção da qualidade e profundidade da relação entre professor-estudante. No caso específico dessa pesquisa observa-se que há um forte indício de que os professores possuem qualidade técnica para o trabalho, porém há dúvidas sobre a importância deferida à relação interpessoal bem como a valorização da aprendizagem dos estudantes na percepção dos estudantes evadidos.

Para analisar a diferença nas percepções dos estudantes evadidos e em curso sobre os aspectos relacionados aos professores em termos de metodologia e interação foram também investigados nessa segunda amostra.

6.3.2.6 Aspectos Relativos aos Professores – Estudantes em curso.

As respostas dos estudantes regulares sobre os antecedentes relacionados aos professores se resumem percentualmente como descrito no Quadro 24 abaixo.

Quadro 24 - ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS AOS PROFESSORES – Estudantes em Curso.

ASPECTOS RELATIVOS AOS PROFESSORES (Frequência Relativa dos Estudante em Curso)	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
16) Os professores são bem qualificados	0,5%	2,8%	10%	37,9%	48,8%
17) A quantidade de professores é suficiente para a quantidade de alunos e disciplinas.	12,8%	13,7%	19%	28,9%	25,6%
18) A metodologia e didática adotada pelos professores são satisfatórias	6,6%	14,2%	28%	36,5%	14,7%
19) Percebo os professores indiferentes ao processo de aprendizagem	16,1%	17,1%	34,1%	25,1%	7,6%
20) Tenho um bom relacionamento com os professores	0,9%	3,3%	10,4%	37%	48,3%
21) Interaço com os professores fora dos horários de aula	12,3%	16,1%	19%	32,7%	19,4%
22) Os professores colaboraram ativamente para a minha aprendizagem	3,3%	5,7%	22,3%	34,1%	34,6%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Em se tratando da qualificação técnica do trabalho docente, os estudantes em curso demonstraram ainda maior concordância se comparados aos evadidos. Esta amostra respondeu concordar totalmente (48,8%) que os professores são bem qualificados, seguidos dos que concordaram parcialmente (33%). Não souberam responder apenas 10% dos estudantes.

A respeito da distribuição do número de professores por disciplina e por aluno, houve diferença entre as respostas. Enquanto os evadidos em maioria concordaram totalmente que esta repartição se dava satisfatoriamente (48,9%), os regulares percebem como sendo parcialmente suficiente (28,9%). Como segundo maior índice de resposta (25,6%), apresentaram-se então os que concordam totalmente. Além disso, entre os estudantes em curso as discordâncias parciais (13,7%) e totais (12,8%), apareceram mais expressivas em detrimento do que se apresentou entre os evadidos (discordância parcial de 5,7% e total de 4,5%).

Nesse caso observa-se na percepção dos estudantes regulares uma insatisfação quanto ao arranjo institucional, em termos da disposição de professores por alunos e disciplinas, que não se percebeu entre os evadidos. Chamando atenção à um dos relevantes critérios para a concepção de qualidade do curso (CASTRO; TEIXEIRA, 2013).

Partindo para as metodologias e didáticas dispensadas, essa amostra apresentou principalmente concordância parcial de que são satisfatórias (36,5%), e o índice de dúvida ao responder (28%) mostrou-se elevado. A concordância total (14,7%) e a discordância parcial (14,2%) apareceram praticamente na mesma importância. Em contraposição os evadidos mostraram maior satisfação com os métodos (as maiores respostas foram de concordância total, 29,5% e parcial 26,1%).

É curiosamente intrigante que fatores tão relevantes para a permanência se apresentem mais satisfatórios entre os que já evadiram do que entre os que se mantêm presentes na instituição. Sem quaisquer pretensões de incorrer a conclusões simplistas, é possível discutir por meio dos resultados aqui expostos, que os estudantes em curso tenham considerado a pesquisa como uma oportunidade de divulgação formal das suas opiniões e talvez por meio delas uma tentativa de provocação institucional.

Como se pôde perceber nas discussões de Cunha, Tunes e Silva (2001), Silva; Mainier e Passos (2006); Santos-Baggi e Lopes (2011); e Tontini e Walter (2014) o acerto metodológico na relação professor-estudante são cruciais à permanência, uma vez que reverberam sobre a identificação com o curso, a competência e o desenvolvimento intelectual.

Tontini e Walter (2014) discutem que em situações onde não há ainda entre os estudantes segurança sobre a escolha do curso, a qualidade do cenário universitário percebido pela organização e atuação dos professores é um condicionante à permanência. Quando o estudante se surpreende com as potencialidades do curso escolhido através do envolvimento intelectual e prático.

Em se tratando da possível indiferença dos professores à aprendizagem, os estudantes em curso mostraram não saber responder (34,1%), seguidos dos que concordam parcialmente (25,1%) e dos que discordam parcialmente (17,1%) e totalmente (16,1%). Semelhante ao observado entre os evadidos, o interesse do docente ao processo de aprendizagem não é percebido de forma consistente pelos grupos de estudante.

A respeito da colaboração no processo de aprendizagem, as respostas das duas amostras também coincidiram. Obteve-se entre os estudantes regulares primordialmente concordância total (34,6%) e parcial (34,1%), e 22,3% de índice dos que não souberam responder. Essas foram também a ordem de respostas principalmente presentes no grupo dos evadidos. Os estudantes percebem nos professores o compromisso com a tarefa de ensinar, embora não constatem na mesma dimensão o interesse pela aprendizagem.

Por outro lado, tanto um grupo quanto o outro concebem, de maneira geral, ter um bom relacionamento com os professores. Os estudantes em curso expuseram concordância total (48,3%) e concordância parcial (37%). Somente 10,4% não souberam responder e 1% discorda totalmente de que o relacionamento é proveitoso.

Em se tratando da manutenção de um relacionamento informal com os docentes, os estudantes em curso responderam prioritariamente concordar parcialmente (32,7%) com essa vivência, e na sequência os que concordaram totalmente (19,4%). Em porcentagem quase idêntica à concordância total responderam os que não souberam opinar (19%).

Nesse ponto os evadidos apresentaram maior distanciamento dos professores. Suas respostas se concentraram entre os que não souberam responder, e entre aqueles que discordavam totalmente. Evidencia-se entre os estudantes em curso maior proximidade com os professores em vivências além das que são formalmente instituídas.

Considerando os antecedentes da evasão no que tange os aspectos relacionados aos professores, nos dois grupos é possível traduzir as seguintes observações: a) é comum entre os evadidos e regulares a percepção de que os professores possuem qualificação para o trabalho; b) o mesmo não se pode dizer da distribuição do número de professores por estudante e por curso uma vez que os evadidos concordam mais com a organização institucional do que os que estão cursando.

Outras considerações são: c) a metodologia e a didática foram percebidas pelos evadidos como mais satisfatórias do que para os estudantes regulares; d) em se tratando da indiferença do professor com a aprendizagem ambos os grupos oscilaram entre falta de opinião, e a parcialidade das concordâncias e discordâncias; e) a colaboração do professor para a aprendizagem foi percebida com satisfação por ambos os grupos, assim como f) o bom relacionamento entre docente e discente. No entanto percebeu-se que: g) as relações para além das restritas à sala de aula são mais experimentadas pelos estudantes em curso, do que foram percebidas pelos evadidos.

A partir dessas constatações o antecedente relacionado à interações para além das formalizadas entre estudante e aluno foi o fator positivo diferencial para a permanência mais presente no grupo dos cursantes do que evadidos.

O exercício de integração acadêmica-institucional não se restringe à relação professor-aluno. Como já explorado nessa pesquisa, os antecedentes da evasão estão presentes em fatores internos e externos tanto à instituição, quanto ao estudante. De tal forma que e a atividade de reconhecer pertencimento à instituição e com isso favorecer a permanência do estudante envolve todos os atores que a compõe, incluindo aí a equipe técnica da IES como um todo. (TINTO, 1975; BRASIL, 1997; POLYDORO, 2000; CUNHA, TUNES; SILVA, 2001; BARDAGI, 2007; SANTOS-BAGGI; LOPES, 2011; MACEDO, 2012; CASTRO; TEIXEIRA, 2013; TONTINI; WALTER, 2014).

6.3.2.7 Aspectos Relativos à Equipe Técnica – Estudantes Evadidos.

Ainda articulados com as teorias da interação acadêmica/social (TINTO, 1975; ROBBINS *et al.* 2004) foram considerados antecedentes relativos à equipe técnica da instituição. Nesse caso identifica-se desde a direção da instituição, gerências administrativa e de ensino; coordenações de curso; os setores de atendimento escolar (secretaria; protocolo; atendimento à saúde; atendimento psicológico; atendimento social, entre outros). Enfim, todos os setores da instituição de atuam direta ou indiretamente nos processos da vida educacional.

Acolhimento, oferecimento de informações pertinentes ao curso e às atividades extracurriculares, o sentimento de pertencimento, as relações interpessoais informais já foram trabalhadas nos resultados dessa pesquisa, porém relacionando-as à percepção do estudante quanto à instituição de forma geral, quanto ao curso e aos professores (Bardagi (2007); Silva-Filho *et al.* (2007); Castro e Teixeira (2013). Nesse tópico dos questionários buscou-se

identificar como os estudantes evadidos e em curso percebem esses antecedentes especificamente na equipe técnica que compõe a instituição.

O Quadro 25 abaixo expõe os resultados das respostas dos estudantes evadidos ao tópico dos aspectos relacionados á equipe técnica na instituição.

Quadro 25 - ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS À EQUIPE TÉCNICA – Estudantes Evadidos.

ASPECTOS RELATIVOS À EQUIPE TÉCNICA DA INSTITUIÇÃO (Frequência Relativa dos Evadidos)	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
23) Tinha uma boa relação com a equipe técnica da Instituição.	1,1%	9,1%	25%	36,4%	28,4%
24) Os setores responsáveis pelo acompanhamento do estudante atenderam às minhas necessidades e expectativas.	11,4%	18,2%	25%	31,8%	13,6%
25) Percebia a equipe qualificada para o trabalho.	4,5%	8%	21,6%	38,6%	27,3%
26) A quantidade de profissionais era suficiente para o número de alunos.	3,4%	10,2%	12,5%	47,7%	26,1%
27) A qualidade do atendimento da equipe técnica era satisfatória.	3,4%	12,5%	20,5%	43,2%	20,5%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Castro e Teixeira (2013) apresentam em sua pesquisa que o envolvimento social diz respeito aos aspectos da qualidade das relações com colegas, professores e demais funcionários da instituição. Na opinião dos estudantes evadidos sobre a relação com a equipe técnica da instituição, a maioria (36,4%) concordou parcialmente ter estabelecido um bom vínculo, seguido dos que concordaram totalmente (28,4%). Uma importante porcentagem não soube responder a respeito (25%).

Foram especialmente inquiridos sobre o setor de acompanhamento ao estudante uma vez que entre outras atribuições nele se encontra também o gerenciamento do PNAES, programa de assistência estudantil que entre outros tem objetivos de promover a permanência estudantil. Sobre esse setor os estudantes responderam concordar parcialmente (31,8%) que atendem às suas expectativas. Sucessivamente não souberam responder (25%) e discordaram parcialmente (18,2%).

Nessa instituição esse setor é composto por serviços de saúde (médico e enfermagem), psicológicos, sociais e pedagógicos. Na gestão do PNAES encontra-se a direção geral e o serviço social e a política é executada com apoio do setor biopsicossocial. De maneira geral

observa-se do ponto de vista dos estudantes evadidos que na experiência que tiveram na instituição o setor não atendeu otimamente suas expectativas.

Tendo como foco a qualificação da equipe da instituição a maioria dos estudantes evadidos concordou parcialmente (38,6%) que possuíam competências necessárias ao trabalho. A segunda maior resposta foi dos que concordaram totalmente (27,3%) e 21,6% não soube responder. O quantitativo de profissionais disponível foi também avaliado e a esse respeito os evadidos concordaram parcialmente (47,7%) que a quantidade era suficiente para o número de alunos, seguidos dos que concordaram totalmente (26,1%).

Em se tratando da qualidade dos atendimentos prestados os resultados demonstraram concordância parcial (43,2%). O segundo maior indicador se apresentou o mesmo tanto entre os que concordaram totalmente, quanto aos que não souberam responder, ambos com (20,5%).

Bardagi (2007) reafirma o compromisso institucional, principalmente nos primeiros semestres do curso, em oferecer condições para a o reconhecimento do curso, dos serviços e atividades existentes, acolhendo suas inseguranças e atendendo na medida do possível suas carências que muitas vezes podem ser acadêmicas, financeiras, sociais.

Para a autora a evasão é motivada por inúmeros fatores que se relacionam, e é necessário que as instituições e cursos se atentem às suas variedades para bem lidar com a adversidade da evasão. Fenômeno que a autora concorda colocar em cheque a legitimidade da universidade, dos conhecimentos que ela busca promover e sua função na formação profissional (BARDAGI, 2007).

Algumas semelhanças com a percepção que tiveram dos docentes foi a que se apresentou sobre a equipe da instituição como um todo. De maneira geral os ex-estudantes perceberam boa relação com a equipe, porém nesse caso relativizaram a competência para o trabalho, o quantitativo disponível de profissionais e a qualidade dos atendimentos prestados.

6.3.2.8 Aspectos Relativos à Equipe Técnica – Estudantes em Curso.

Para os estudantes em curso, esse mesmo tópico foi apresentado e os resultados nessa amostra são demonstrados no Quadro 26 abaixo.

Quadro 26 - ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS À EQUIPE TÉCNICA – Estudantes em Curso.

ASPECTOS RELATIVOS À EQUIPE TÉCNICA DA INSTITUIÇÃO (Frequência Relativa dos Estudantes em Curso)	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
23) Tenho uma boa relação com a equipe técnica da Instituição.	5,2%	10,4%	28,9%	35,5%	19,9%
24) Os setores responsáveis pelo acompanhamento do estudante atendem às minhas necessidades e expectativas.	6,2%	19%	28,4%	33,2%	13,3%
25) Percebo a equipe qualificada para o trabalho.	2,8%	13,7%	28%	33,6%	21,8%
26) A quantidade de profissionais é suficiente para o número de alunos.	7,1%	13,7%	27%	35,1%	17,1%
27) A qualidade do atendimento da equipe técnica é satisfatória.	5,7%	16,1%	26,1%	37%	15,2%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Como se pôde perceber no grupo dos estudantes em curso em todas as afirmações que dizem respeito aos antecedentes relacionados à equipe técnica da instituição as respostas se concentraram na concordância parcial. E a segunda resposta mais presente foi dos que não dispuseram de uma opinião. Diferente da amostra dos estudantes evadidos que demonstraram como segundo maior indicador a concordância total, no que tange a boa relação com a equipe, a qualificação da mesma, a quantidade de profissionais disponível e a qualidade dos atendimentos.

Tamanha concentração entre concordância parcial e entre os que não souberam responder indicam frágil empoderamento dos estudantes em curso a respeito das características da equipe que compõe a instituição e da relação com ela estabelecida. Os estudos da integração sustentam forte relação entre o vínculo institucional e a permanência do estudante (TINTO, 1975; BARDAGI, 2007; CASTRO; TEIXEIRA, 2013). Os resultados demonstraram que a relação com a equipe além dos professores, ainda é pouco consistente entre os estudantes regulares.

O reconhecimento do todo institucional enquanto ambiente acadêmico e social tal como preconizado por TINTO (1975) admite que além dos compromissos com a performance há que se dar importância ao pertencimento do estudante à instituição através de relações positivas com todos os atores que a compõe. É curioso que tanto o grupo de evadidos e cursantes tenham respondido positivamente à percepção de pertencimento, mas não tenham respostas tão positivas e conscientes sobre a relação com a equipe técnica da IES.

Nesse caso a otimização das atuações de toda equipe é considerada por trabalhos como os de Machado, Melo-Filho e Pinto (2005) e Andriola, Andriola e Moura (2006) que sugerem o comprometimento desde a recepção dos estudantes à oferta constante de informações adequadas que promovam a conscientização sobre a instituição, sobre o curso e as atividades ofertadas, a fim de promover reconhecimento, integração e autonomia.

Levando ainda em consideração os aspectos pertinentes à integração social, a representatividade da relação com os colegas foi admitida entre os antecedentes, entrando em um dos tópicos dos questionários.

6.3.2.9 Aspectos Relativos aos Colegas – Estudantes Evadidos.

Em se tratando da integração com os demais colegas o resultado na amostra dos evadidos se constata no Quadro 27 a seguir.

Quadro 27 - ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS AOS COLEGAS – Estudantes Evadidos.

ASPECTOS RELATIVOS AOS COLEGAS (Frequência Relativa dos Evadidos)	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
28) Sentia-me entrosado (a) com os colegas de curso e/ou da Instituição.	5,7%	8%	12,5%	25%	48,9%
29) Reconheci ter vivenciado preconceito e/ou discriminação	83%	6,8%	2,3%	5,7%	2,3%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Entre os estudantes a maioria concordou totalmente (48,9%) ter vivenciado entrosamento com os colegas. A segunda resposta que mais apareceu nessa amostra foi dos que concordaram parcialmente (25%). Nesse tópico apresentou-se ainda a afirmação a respeito da experiência de discriminação ou preconceito vivido no âmbito institucional e sobre isso os estudantes na quase totalidade discordaram totalmente (83%) da afirmação, revelando que a vivência entre os pares de maneira geral é recordada positivamente entre os evadidos.

O vínculo com os colegas é apresentado referencialmente por Tinto (1975) e aqui demonstrado recorrentemente nas pesquisas de Bardagi (2007), Massi (2013), Castro e Teixeira (2013), entre outros. Lima-Junior (2013) discute a relação entre os sistemas acadêmicos e

sociais e pondera sobre a inexistência de uma clara fronteira entre ambos. Na verdade, reconhece haver uma assimetria e interdependência de modo que os acontecimentos em um, produz consequências sobre o outro e vice-versa.

A promoção de espaços para os alunos compartilharem entre si vivências irrestritas à sala de aula é recomendada por Lima-Junior (2013). Por exemplo, para a criação de estratégias para lidar com estresses naturais da vida acadêmica, para troca de informações sobre características institucionais e os perfis dos professores, para o desenvolvimento de suporte afetivo que colabore no enfrentamento de contratempos.

No trabalho de Bardagi e Hutz (2009) na descrição dos estudantes sobre os fatores que conduziram à evasão foram listados entre outros os problemas de relacionamento entre colegas, envolvimento negativo e existência de conflitos, embates de valores e de estilos de vida também apareceram como determinantes.

No estudo de Massi (2013) foram identificados quatro tipos de vivências possíveis no percurso de integração acadêmica e social do estudante com seus pares. Cada um dos percursos reverberando sobre o desempenho, a permanência e a integração. O primeiro a autora nomeou **percurso sem integração** (grifo da autora) composto por estudantes que “não vivenciaram na universidade nenhum tipo de integração acadêmica ou social” tendo como características comuns desempenho mediano e reprovações e muitas disciplinas (MASSI, 2013, p. 111).

Outro cenário diz respeito ao **percurso de integração social** (grifo da autora) quando o grupo de estudante reconhece forte integração em atividades extracurriculares, na relação que estabelecem entre si, mas não com cunho acadêmico. Identifica nesse grupo forte motivação mesmo em situações frustrantes como reprovações, tendo como elo de permanência as atividades exercidas em conjunto. Por outro lado, apresenta o **percurso de integração acadêmica** (grifo da autora) se trata da integração relacionada à performance, onde há forte relação direcionada às atividades como estudos e práticas, porém sem vínculos sociais. (MASSO, 2013).

Massi (2013) demonstra ainda o **percurso de integração acadêmica e social** (grifo da autora) quando além de apresentar um bom desempenho o estudante constrói um vínculo positivo, nesse caso se observa entre os estudantes grande envolvimento nas atividades curriculares e extracurriculares e forte identificação entre os pares, resultando em permanência.

Os resultados presentes demonstram que para a maioria dos evadidos havia uma positiva interação social. Como esses antecedentes são notados pelo segundo grupo dessa pesquisa, se apresenta nos resultados abaixo.

6.3.2.10 Aspectos Relativos aos Colegas – Estudantes em curso.

Em se tratando de como os estudantes em curso reconheceram os antecedentes relacionados aos colegas o Quadro 28 traz os resultados.

Quadro 28 - - ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS RELATIVOS AOS COLEGAS – Estudantes em curso.

ASPECTOS RELATIVOS AOS COLEGAS (Frequência Relativa dos Estudantes em Curso)	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
28) Sinto-me entrosado (a) com os colegas de curso e/ou da Instituição.	3,8%	7,1%	12,3%	37,9%	38,9%
29) Reconheço ter vivenciado preconceito e/ou discriminação	62,1%	14,2%	10,9%	6,6%	6,2%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Considerando a relação com os colegas, os estudantes em curso ficaram divididos entre a concordância total (38,9%) e a concordância parcial (37,9%) de que se sentem entrosados com os colegas do curso ou da instituição. É possível perceber pequena discrepância em relação aos evadidos. Enquanto estes demonstraram terem tido uma vivência predominantemente positiva (uma maioria significativa concordou totalmente), entre os regulares houve, com pesos quase iguais, a concordância total e parcial sugerindo possíveis enfrentamentos nas relações interpessoais.

A respeito da vivência de preconceito ou discriminação os resultados se comparados com os dos estudantes evadidos apresentam diferenças relevantes também. O indicador de discordância total se apresentou entre os regulares em 62,3% enquanto entre os evadidos a discordância total representou 83% da amostra. Entre os estudantes em curso surgiu como segundo indicador os que discordam parcialmente (14,2%) e os que não detinham opinião (10%). Esses mesmos indicadores não chegam a representar juntos 10% da amostra dos evadidos.

Há indícios de que a percepção sobre o entrosamento na amostra dos estudantes em curso é menos positiva do que entre os estudantes evadidos. Da mesma maneira observam-se sinais de preconceito e discriminação no grupo dos estudantes em curso em uma proporção maior do que se notou nas respostas dos evadidos demonstrando diferenças na percepção de

integração social entre os dois grupos. (TINTO, 1975; CASTRO; TEIXEIRA 2013; MASSI, 2013).

Esse antecedente requer maior detalhamento para possibilitar qualquer conclusão. Como se pôde observar os estudantes que evadiram responderam como tendo tido relações interpessoais com os colegas mais positiva. Porém, na literatura encontramos o quanto essa vivência negativa tem potencial para evasão e sendo ela mais presente no grupo que permanece. É necessário que se invista em aprofundamento desse antecedente para melhor explicação.

Diante da complexidade do fenômeno da evasão, e por isso mesmo das inúmeras variáveis que antecedem sua ocorrência, o tópico seguinte do questionário se ocupou dos antecedentes relacionados ao estudante. Até o momento se explorou a percepção geral do estudante sobre o curso e a instituição, do ponto de vista estrutural e de funcionamento, porém, a explicação da evasão requer uma consideração sobre a amplitude desse fenômeno, de maneira que sejam investigadas especificamente a vivência do aluno (BRASIL, 1997; GOMES, 2000; LOBO, 2012; TONTINI, WALTER, 2014).

6.3.2.11 Aspectos Relativos ao Estudante – Estudantes Evadidos.

Com o compromisso de delinear um perfil do estudante evadido no Campus Paraíso do Tocantins – IFTO, os antecedentes relacionados aos estudantes foram também submetidos à análise dos estudantes evadidos e em curso. Entre os antecedentes foram considerados conteúdos psicológicos; disposições acadêmicas; percepção de apoio social entre outros. Os resultados dos estudantes evadidos estão demonstrados no Quadro 29 abaixo.

Quadro 29 - ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS PESSOAIS DOS ESTUDANTES – Estudantes evadidos.

ASPECTOS PESSOAIS DA RELAÇÃO COM O CURSO E A INSTITUIÇÃO (Frequência Relativa dos Evadidos)	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
30) Sentia-me motivado com o curso	20,5%	21,6%	14,8%	23,9%	19,3%
31) O primeiro semestre do curso me incentivou a continuar.	33%	15,9%	14,8%	14,8%	21,6%
32) Participei de atividades extracurriculares (culturais e/ ou esportivas, outras).	42%	12,5%	10,2%	15,9%	19,3%

33) Participei de atividades extracurriculares (monitoria e/ou projetos de pesquisa, estágios, outros).	58%	8%	12,5%	10,2%	11,4%
34) Tinha tempo para estudar além dos horários de aula.	35,2%	17%	11,4%	15,9%	20,5%
35) Consegui conciliar os horários das aulas e outras atividades (trabalho, atividades extracurriculares, outras).	28,4%	11,4%	15,9%	23,9%	20,5%
36) Tive um desempenho satisfatório nas disciplinas do curso.	14,8%	18,2%	22,7%	31,8%	12,5%
37) Tive dificuldade de adquirir material de estudo.	45,5%	17%	19,3%	11,4%	6,8%
38) Recebi apoio familiar em relação à minha escolha de curso.	5,7%	8%	15,9%	26,1%	44,3%
39) Recebi apoio de outras pessoas importantes para mim em relação à minha escolha do curso.	9,1%	9,1%	13,6%	27,3%	40,9%
40) Enfrentei ou minha família enfrentou dificuldades financeiras durante meus estudos.	45,5%	10,2%	18,2%	11,4%	14,8%
41) Percebia que tinha vocação para esta profissão.	31,8%	18,2%	9,1%	19,3%	21,6%
42) Obtive uma boa nota de entrada no vestibular.	6,8%	8%	15,9%	35,2%	34,1%
43) Além desse curso, fazia outro curso superior.	84,1%	2,3%	1,1%	2,3%	10,2%
44) Reprovi em alguma disciplina durante o curso.	43,2%	1,1%	14,8%	8%	33%
45) Reprovi mais de uma vez em uma mesma disciplina.	73,9%	1,1%	6,8%	4,5%	13,6%
46) Tive uma formação básica (ensino médio) deficiente.	29,5%	12,5%	18,2%	18,2%	21,6%
47) Tenho vocação para fazer outro curso, mas tinha optado por esse.	14,8%	5,7%	9,1%	25%	45,5%
48) Passei em outro vestibular/seleção para um curso que é realmente a minha vocação.	59,1%	1,1%	5,7%	12,5%	21,6%
49) Concluir esse curso superior era muito importante para mim.	33%	8%	9,1%	13,6%	36,4%
50) Desisti do curso pois tenho outras opções e capacidade de começar outro curso.	31,8%	5,7%	11,4%	13,6%	37,5%
51) Mudar, Trancar ou Desistir do curso foi difícil emocionalmente.	30,7%	5,7%	4,5%	25%	34,1%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Na amostra dos evadidos observou-se uma oscilação das respostas sobre a motivação. As diferenças entre concordância parcial (23,9%), discordância parcial (21,6%), discordância total (20,5%) e concordância total (19,3%) mostrou-se timidamente. A título de análise percebe-se uma presença importante da discordância entre os evadidos sinalizando que não se sentiam motivados com o curso. Pode-se pressupor que o grupo se dividiu entre a motivação e a desmotivação.

A motivação do estudante com o curso se relaciona com o antecedente anteriormente explorado sobre a identificação com o curso escolhido. Conforme Bueno (1993) e Sampaio *et al.* (2011) a motivação e a atitude de estudante perante o curso é resultante do amplo processo de escolha profissional, no qual muitos fatores são determinantes como o prestígio, o retorno financeiro, a adaptação à instituição em termos acadêmicos e social, entre outros.

Castro e Teixeira (2013) abordam que mesmo diante do incentivo por autonomia do estudante no universo acadêmico a ausência desse traço somado à experiências acadêmicas e sociais pouco cativantes e de pouca identificação influenciam na motivação. Nesse sentido argumentam sobre o papel do professor e de oferta de nas práticas institucionais voltadas para essa finalidade.

Outros fatores são ainda associados à desmotivação como o desempenho por exemplo. Para Silva, Mainier e Passos (2006) a vivência de reprovações especialmente nos primeiros períodos tem uma influencia negativa sobre a motivação. Bardagi (2007) demonstrou em seus resultados um círculo vicioso entre baixo desempenho e desmotivação. Na fala dos estudantes evadidos de sua pesquisa a desmotivação e desinteresse são causadores de um envolvimento empobrecido do estudante com o curso.

Tontini e Walter (2014) no mesmo sentido discutem a motivação como um reconhecimento de valor e interesse pela experiência acadêmica, determinando ainda sobre o compromisso íntimo do estudante com as metas e objetivos e dessa maneira resultando na permanência. Para Pereira-Junior (2012) a permanência em um curso sem motivação para o mesmo repercute em decepção e insatisfação que em longo prazo impedirá o sentimento de realização profissional levando ao abandono.

Considerando o peso dos períodos iniciais para o envolvimento do estudante, esse aspecto foi também apresentado no questionário. A maioria dos evadidos discordou totalmente (33%) que o primeiro período incentivou a continuar no curso. A segunda maior resposta contrariamente foi proferida pelos que concordaram totalmente (21,6%) que o início do curso foi estimulante, e na sequência responderam os que discordam parcialmente de tal afirmação (15,9%).

O entendimento de que os períodos iniciais do curso são cruciais para a permanência ou evasão se fundamenta no fato de ser o momento de recepção das expectativas dos estudantes (BARDAGI, 2007), das suas dúvidas sobre a escolha feita (TONTINI; WALTER, 2014), da criação de vínculo com a instituição e com os atores que a compõe.

Braga, Miranda-Pinto e Cardeal (1997) identificam o primeiro período como o de maior impacto sobre o estudante na Universidade. Segundo os autores a dificuldade de adaptação é maior nesse momento. Bardagi (2007) salienta que é nessa ocasião que todas as expetativas geradas pela novidade de uma formação superior são confirmadas ou infirmadas, levando à continuidade do projeto ou à sua desistência.

No estudo de Adachi (2009) o período inicial mostra-se especialmente relevante para a permanência uma vez que a transição escola-universidade é percebida com dificuldade seja

pelos evadidos ou pelos regulares. E essa dificuldade tem relação com questões relativas ao ensino, como a exigência por uma postura de autonomia e domínio de atividades até então desconhecidas.

Aconselhamento, apoio acadêmico e social, reconhecimento e identificação com a universidade e as atividades que são ofertadas listam entre as práticas institucionais sugeridas nos trabalhos de Andriola, Andriola e Moura (2006), Castro e Teixeira (2013); Tontini e Walter (2014) e tantos outros. Reconhece-se que a instituição tem papel fundamental no entrosamento do estudante com seu universo.

No que tange o envolvimento dos evadidos nas atividades extracurriculares oferecidas pela instituição observou-se pouca integração. Mesmo tendo eles respondido no tópico das características institucionais que reconheciam parcialmente e totalmente a oferta de atividades voltadas para a integração social e para a formação profissional, a participação não se apresentou na mesma proporção.

A respeito das atividades voltadas para a integração social (culturais e/ou esportivas, etc), 42% dos evadidos afirmaram discordar totalmente que participaram das mesmas. E sobre o envolvimento em atividades voltadas para integração acadêmica (monitoria e/ou projetos de pesquisa, estágios, outros), o resultado foi ainda menor. A maioria 58% revelou discordar totalmente de que participaram dessas tarefas extracurriculares.

Nas recomendações de Gomes (1998), Polydoro (2000) e Castro e Teixeira (2013), Massi (2013) as atividades que complementam as vivências institucionais tanto do ponto de vista acadêmico quanto social são âncoras significativas para a permanência. Adachi (2009) demonstrou como fator de permanência o desenvolvimento em iniciação científica durante a graduação. O exercício da pesquisa foi promotor de envolvimento com o curso e a instituição.

Tendo em vista as respostas dos evadidos compreende-se que mesmo percebendo a oferta das atividades, houve pouca integração dos evadidos com as mesmas traduzindo-se em um reduzido envolvimento com a instituição além das obrigações mínimas.

Outro antecedente investigado diz respeito ao tempo de dedicação aos estudos além dos horários de aula. A esse respeito os evadidos revelaram discordar totalmente (35,2%) de que detinham desse tempo extra. Na sequência responderam os que concordaram totalmente (20,5%) e os que discordaram parcialmente (17%). No estudo de Tontini e Walter (2014) esse antecedente foi o segundo de maior influência sobre a evasão e aquele sobre o qual a instituição pouco tem capacidade de gerenciar.

Schuarcz *et al.* (2014) pondera que geralmente o estudante de graduações ofertadas no período noturno precisa conciliar as atividades acadêmicas com trabalho e família, o que

prejudica a organização do tempo e o planejamento para estudo. Essa realidade é a que se aplica na maioria dos cursos contemplados pela presente pesquisa. Com exceção do curso de Tecnologia de Alimentos que se dá no período vespertino, todos os demais cursos são ofertados no período noturno. Além disso, como se observou no perfil social do estudante evadido, a maioria contribui com 50% a 100% da renda familiar, demonstrando obrigações familiares relevantes.

A possibilidade de conciliar o estudo a outras atividades foi também investigada como mais um antecedente. E entre os evadidos confirmou-se a gestão desse tempo como uma possível barreira. A maioria discordou totalmente (28,4%) que conseguiu adequar o horário das aulas a outras atividades (trabalho, atividades extracurriculares, outras). Como segunda resposta obteve-se a concordância parcial (23,9%) e a concordância total (20,5%) em seguida.

A ausência de tempo para dedicação ao estudo foi também um fator de evasão identificado no trabalho de Adachi (2009), somado a outras barreiras acadêmicas e sociais, como a adaptação ao curso e a necessidade de trabalhar concomitantemente.

Considerando o desempenho obtido nas disciplinas do curso, nas pesquisas de Brasil (1997), Braga, Miranda-Pinto e Cardeal (1997), Silva, Mainier e Passos (2006) e Sampaio *et al.* (2011) tal antecedente reforça as possibilidades de evasão ou permanência.

Na amostra dos evadidos a maioria concordou parcialmente (31,8%) que tinham um desempenho satisfatório nas disciplinas do curso. As outras respostas mais presentes foram dos que não souberam responder (22,7%) e dos que discordaram parcialmente em terem tido um bom desempenho (18,2%).

A Comissão Especial (Brasil, 1997) já listava entre características individuais do estudante propensas à evasão aspectos relacionados à habilidade para estudo, à personalidade, decorrentes da formação anterior, da incompatibilidade entre a vivência acadêmica e exigência do mundo do trabalho, entre outras. Trata-se de peculiaridades pessoais que conduzem geralmente ao descontentamento com relação ao curso e posterior abandono.

Para Sampaio *et al.* (2011) uma vez presente na universidade o desempenho no curso será um reflexo do interesse a adaptação do estudante, bem como um demonstrativo da capacidade que o mesmo possui de acompanhar o curso. De maneira que para os autores quem apresenta capacitação insuficiente e se veem pouco empáticos com o curso tendem a apresentar um baixo desempenho indicando um potencial para evasão.

Relacionado a esse antecedente investigou-se a carência ou não de materiais para estudo nas amostras dessa pesquisa. O objetivo foi identificar uma possível barreira para o desempenho e a manutenção de uma prática de estudo além da sala de aula. Os evadidos declararam discordar

totalmente (45,5%) de que tiveram dificuldade de adquirir material de estudo, demonstrando pouca influência desse antecedente sobre a prática de estudar e o desempenho.

A recepção de apoio familiar e dos pares aparece também entre os antecedentes da evasão (BARDAGI, 2007). Os resultados na amostra dos evadidos evidenciaram concordância total (44,3%) na maioria dos evadidos, que garantiram ter recebido apoio da família com relação à escolha do curso. Prevaleceu também a concordância total (40,9%) a respeito do recebimento de apoio de outras pessoas importantes.

As segundas respostas, tanto em relação ao apoio familiar quanto de demais pessoas, foram de concordância parcial, demonstrando predominantemente que os estudantes encontraram sustentações positivas a respeito do projeto do curso. Nas análises de Gomes (1998), Sampaio *et al.* (2011), Silva (2012) pressões por parte da família somada a dificuldades de adaptação a esse novo ambiente provocam insatisfação, frustração e conseqüente abandono. É relevante para a permanência a estabilidade pessoal e familiar (TONTINI; WALTER, 2014).

Tal como descrito nas fundamentações teóricas a vivência positiva do curso confirmada no ambiente familiar e nas relações próximas constituem âncora relevante para a permanência. O diálogo, as trocas afetivas e de informações a respeito das escolhas, enriquecem o desenvolvimento na carreira (BARDAGI, 2007).

As dificuldades financeiras enfrentadas tanto pelo estudante quanto pela sua família são consideradas quase unanimemente nos estudos sobre evasão. Apareceram como antecedentes nos estudos de Vilas-Bôas (2003), Silva-Filho *et al.* (2007), Adachi (2009), Sampaio *et al.* (2011), Lobo (2012), Silva (2012) entre outros.

Na presente pesquisa a maioria dos ex-estudantes (45,5%) discordou totalmente ter enfrentado (ele ou a família) dificuldades financeiras durante os estudos. Não souberam responder (18,2%) e concordaram totalmente (14,8%). Não se observa com isso ausência de renda entre os evadidos.

Considerando a impossibilidade de continuar os estudos, como segunda maior causa de evasão depois da falta de interesse, Sampaio *et al.* (2011) revela que o impedimento pode ter várias razões, entre elas a baixa renda, que exige do estudante a entrada prematura no mercado de trabalho. Mas considera ainda que estudantes com famílias que possuem boa renda tendem a evadir se consideram que o curso não trará o retorno financeiro esperado, uma vez que possuem apoio financeiro da família para tentar nossa carreira.

Silva (2012) identificou maior probabilidade de evasão entre estudantes que entram na universidade com alguma renda do que aqueles que não possuem renda. Uma vez que os que possuem renda dividem o tempo entre trabalho e estudo, e essa variável implica sobre a

permanência. Na presente pesquisa observou-se uma renda maior entre os ex-estudantes do Campus Paraíso do Tocantins – IFTO do que entre os que estão em curso. Além disso a presença no mercado de trabalho é também superior entre os evadidos do que entre os regulares como se demonstrou nos perfis dos estudantes.

Silva-Filho *et al.* (2007) e Lobo (2012) alertam para o prejuízo de se atribuir apenas à dificuldade financeira do estudante os motivos para evasão. Trata-se de uma explicação simplista uma vez que há muitas questões de gerenciamento da instituição que precisam ser levadas em consideração como questões de ordem acadêmica, de identificação com o curso, de integração à instituição por exemplo.

O fator vocacional é da mesma maneira presente nos estudos desse fenômeno. Como outrora apresentado o conhecimento sobre o curso e a carreira são estratégias chave para sustentar uma escolha profissional. Somado a isso, a identificação com o futuro trabalho, o reconhecimento de valorização social e de remuneração são pesos também relevantes (BUENO, 1993; ANDRIOLA, ANDRIOLA; MOURA, 2006; BARDAGI, 2007; SAMPAIO ET AL, 2011; TONTINI; WALTER, 2014).

Na amostra dos evadidos a maioria afirmou discordar totalmente (31,8%) que possuía vocação para a profissão escolhida. A segunda resposta foi dos que concordaram totalmente (21,6%), seguido dos que concordaram parcialmente (19,3%). E 18,2% discordaram parcialmente da afirmação. Mesmo havendo uma predominância dos que discordaram, há uma proximidade com o índice de concordância, sugerindo que é possível terem sido outros antecedentes mais fortes para a evasão.

Ainda no mérito sobre a questão vocacional diante da afirmação de que teriam vocação para fazer outro curso superior, mas optaram mesmo assim por esse (do qual evadiram posteriormente) os estudantes concordaram totalmente (45,5%) e a segunda resposta mais frequente foi a concordância parcial (25%). Confirmando a não identificação com o curso escolhido. Os ex-estudantes foram ainda questionados se haviam passado em outro vestibular para um curso que de fato era sua vocação e as respostas foram primeiramente a discordância total (59,1%), seguido da concordância total (21,6%), ou seja, daqueles que provavelmente evadiram para seguir o curso que corresponde à sua vocação.

Os estudos sobre vocação centram-se na questão do reconhecimento pelo jovem de que o curso escolhido pertence ao projeto pessoal de vida, planejado e devidamente refletido. Partem do princípio de que a identificação com curso é basilar para a permanência, e sua conclusão com êxito. O contexto vocacional do estudante repercute sobre o maior ou menor engajamento com o curso no decorrer do tempo (BUENO, 1993; BARDAGI, 2007).

Bueno (1993), Machado, Melo-Filho e Pinto (2005) e Lobo (2012) consideram que o momento da escolha pela profissão, quando os estudantes são ainda muito jovens e imaturos, e muitos sem terem tido orientações vocacionais/profissionais pertinentes pode prejudicar a firmeza da escolha e, portanto, repercutir em evasão. Escolhas românticas e pouco fundamentadas na realidade da profissão também favorecem a frustrações e desistências futuras (BARDAGI, 2007).

Castro e Teixeira (2013) entendem que a questão vocacional ultrapassa a possibilidade de gerenciamento da instituição. Do ponto de vista dos autores, no que diz respeito à promoção de espaços para integração e apoio social ao estudante, a IES deve atuar ativamente. No entanto, a exploração vocacional, reflexões sobre carreira e aptidões, informações sobre as profissões, deve começar previamente, nas escolas com as crianças e adolescentes.

Ainda assim, como já referenciado nos trabalhos de Machado, Melo-Filho e Pinto (2005) e Andriola, Andriola e Moura (2006) à instituição compete o trabalho de divulgar constantemente aspectos relativos ao curso e à carreira, como forma de manutenção de um espaço criativo para o empoderamento e escolhas conscientes. Bardagi (2007) acrescenta que o jovem necessita também dedicar-se a um comportamento exploratório da realidade em vista dos anseios pessoais e profissionais.

Para Bueno (1993) e Fellicetti e Fossati (2014) é preciso entender como um avanço pessoal quando o estudante troca de curso ou instituição como resultado de um engajamento em outro curso que lhe seja mais adequado às suas aspirações e que corresponda às suas necessidades. A evasão intencionada para a mudança de curso possibilita uma maior aproximação do autoconceito vocacional ideal (BARDAGI, 2007, p. 72).

A nota de entrada do estudante no vestibular apareceu como outro antecedente principalmente por influencia do estudo de Sampaio *et al.* (2011), que identificou como variável para a permanência ou evasão. Os evadidos apresentaram concordância parcial (35,2%) seguido de concordância total (34,1%) de que obtiveram uma boa nota de entrada no vestibular.

Sampaio *et al.* (2011) discute que o desempenho no vestibular, representado pela classificação do estudante é outra variável fundamental. Uma vez que o estudante que se vê aprovado no vestibular, a boa classificação funciona como um indicador de ingresso em outro vestibular, podendo assim ser encorajado a trocar de curso, provocando evasão. Por outro lado, a baixa classificação pode desencorajar aqueles com menor desempenho em arriscarem-se pela mudança de curso. Se somado a essa baixa classificação, a renda familiar for baixa também a decisão de continuar no curso, ainda que sem entusiasmo, é maior, pela falta de condições de investir em outra carreira.

A vivência de dois cursos superiores simultaneamente aparece como antecedente nos estudos de Cunha, Tunes e Silva (2001). Quando declararam o motivo da saída o investimento e dedicação a outro curso foi retratado como um dos principais conteúdos. Na amostra dos evadidos nessa pesquisa a porcentagem dos que concordaram totalmente que faziam outro curso superior concomitante foi de 10,2%. Predominantemente (84,1%) os estudantes declararam discordar totalmente dessa afirmação.

O desempenho dos estudantes é fator relevante para a permanência (SILVA, 2012). A esse respeito nessa pesquisa a maior frequência de resposta entre os evadidos foi de discordância total (43,2%) de que reprovaram em alguma disciplina durante o curso. A segunda resposta mais presente foi o inverso, a concordância total (33%). Quando questionados sobre a reprovação repetidas vezes em uma mesma disciplina a maioria também discordou totalmente (73,9%) seguidos dos que concordaram totalmente (13,6%). Observou-se uma frequência maior de aprovação do que reprovação nas respostas dos evadidos.

A dificuldade de adaptação aos conteúdos do curso, manifestada por meio de reprovações e conseqüente retenção refletem no interesse e adaptação ao curso (SILVA, MAINIER, PASSOS, 2006; SAMPAIO *et al.*, 2011). No sentido contrário Castro e Teixeira (2013) observam que a demasiada facilidade dos conteúdos de um curso pode ser também antecedente de evasão, uma vez que ocasionam desmotivação e perda de interesse.

Silva (2012) observa relação de causa e efeito entre a reprovação e a evasão. No seu estudo os estudantes repetentes e que apresentaram dificuldades financeiras para manterem-se na universidade apresentaram maiores chances de evadir da instituição, além disso, observa maior presença de evasão no início do curso, regredindo ao longo do tempo. A esse respeito Silva-Filho *et al.* (2007) argumenta que a taxa de reprovação é duas vezes maior no primeiro ano dos cursos superiores do que nos demais, identificando esse período inicial também como o de maior prevalência de evasão.

Para Sampaio *et al.* (2011) geralmente os estudantes que possuem pouca empatia com o curso tendem a apresentar menor desempenho e este ocasionando na evasão. Para o autor, o interesse e a adaptação repercutem sobre a permanência, e o bom desempenho reforça a adequação.

Tendo em vista a opinião dos ex-estudantes e estudantes sobre a formação pregressa, a maioria dos evadidos respondeu discordar totalmente (29,5%) que tenham tido uma formação básica (ensino médio) deficiente. A segunda resposta mais frequente foi dos que concordaram totalmente (21,6%) e empatados com o mesmo índice de 18,2% responderam os que concordam parcialmente e não souberam opinar. A investigação desse antecedente se ancora nos

argumentos que relacionam o desempenho do estudante no ensino superior com as habilidades trazidas ou não de outras etapas de ensino (BRASIL, 1997; SAMPAIO *et al.*, 2011; LOBO, 2012).

A preparação anterior do estudante é compreendida como um empoderamento das competências necessárias para a nova modalidade de ensino que se apresente com o curso superior. Esse preparo se relaciona com a possibilidade da reprovação, da adaptação acadêmica e do acompanhamento do curso, fatores que incidem sobre o comportamento de permanência ou evasão (BRASIL, 1997; LOBO, 2012).

Tontini e Walter (2014) identificam maior necessidade de reforço acadêmico entre os que evadem do que entre os que permanecem, corroborando assim com o princípio de que o desempenho e a necessidade de recuperar conteúdos insuficientes se relacionam com a permanência.

A respeito da motivação para realizar e do quanto era ou é relevante o curso para os estudantes, os evadidos se dividiram entre a concordância total (36,4%) e a discordância total (33%) de que a conclusão do curso superior em que estavam matriculados lhes era importante. A relevância do curso se relaciona com a vocação, a identificação, e processos de integração acadêmica e social (BARDAGI, 2007, SILVA-FILHO *et al.*, 2007).

Como afirma Silva-Filho *et al.* (2007) o desinteresse pode ser fruto de expectativas frustradas quanto ao curso e a profissão, do pouco pertencimento e de questões de ordem acadêmica. Quando o “preço” para permanecer é mais caro do que a recompensa de concluir, o estudante tende a optar pela desistência. Pereira-Junior (2012) apresentou que o compromisso com o curso e com estar empregado tem relação significativa com a evasão e que se relacionam com a segurança quanto à escolha do curso, bem como com a segurança profissional que o curso proporciona.

A maioria dos evadidos concordou totalmente (37,5%) que desistiram porque possuem outras opções e capacidade para iniciar outro projeto acadêmico. Mas foi também relevante a frequência das respostas dos que discordaram totalmente (31,8%) dessa oportunidade e capacidade. Além disso, nessa amostra a dificuldade emocional de trancar, desistir ou mudar de curso apresentou mais concordância total (34,1%) e parcial (25%) do que discordância total (30,7%) e parcial (5,7%). Demonstrando que ainda que estivessem seguros das chances futuras a desistência temporária ou definitiva mobilizou os ex-estudantes.

O comprometimento com o curso é entendido como “um sentimento de identificação psicológica do indivíduo com a profissão” (BARDAGI, 2007, p.60). A autora acrescenta que mesmo diante de frustrações a respeito do autoconceito vocacional ideal não é fácil para o

estudante realizar uma mudança acadêmica/profissional. Mesmo seguro da necessidade questões como a comodidade de já estar aprovado em um curso superior, o peso para uma nova aprovação, e a pressão social e familiar para conclusão dos estudos contribuem para a insegurança.

Diante disso Bardagi (2007) recomenda a oferta de serviços e pessoas que acompanhem o processo de desistência do estudante, como estratégia de auxílio para recolocação do mesmo no ensino superior com qualidade de escolha.

Em síntese os estudantes evadidos mostraram-se parte motivados e outra parte desmotivados com o curso. Também foi divergente a percepção de que o primeiro período incentivou a permanecer, para esse antecedente a maioria respondeu discordar. Observou-se pouco envolvimento dos evadidos em atividades extracurriculares tanto aquelas voltadas para integração social quanto para formação profissional.

Considerando o tempo para estudo a maioria respondeu que não detinha tempo além do horário de aula, o que se confirmou com a incapacidade de responderem ter de conciliar estudo e outras atividades como o trabalho.

Nesse grupo a percepção sobre o desempenho nas disciplinas do curso foi parcialmente satisfatório e uma importante porcentagem não soube responder. Evidenciou-se que não foi por dificuldade de adquirir material de estudo. A maioria dos evadidos recebeu apoio familiar e de outras pessoas importantes sobre a escolha do curso. Com relação as dificuldades financeiras a grande maioria discordou totalmente tê-las enfrentado no decurso da vivência acadêmica, podendo não ter sido este um forte antecedente para evasão.

A percepção de vocação com a profissão escolhida ficou dividida entre discordância e concordância. Boa parte dos ex-estudantes concordaram ter outra vocação, mas mesmo assim ter optado pelo curso. Mesmo diante da falta de identificação com o curso a maioria discordou ter passado em outro vestibular para um curso que fosse de fato a sua vocação.

Predominantemente os evadidos discordaram estar fazendo dois cursos concomitantemente. O grupo ficou dividido entre aprovados e reprovados em alguma disciplina ao longo do curso, tendo sido maior o grupo de aprovados do que de reprovados. Os ex-estudantes ficaram divididos entre terem tido uma deficiente formação pregressa, também ficaram divididos sobre o quanto era importante concluir o curso no qual estavam matriculados. Não houve unanimidade quanto ao impacto da desistência entre os evadidos.

Mostraram-se como possíveis fortes antecedentes a desmotivação, a falta de identificação com o curso, a dificuldade de conciliar trabalho e estudo e o tempo para estudar

além dos horários de aula. Para uma clareza sobre esses antecedentes adiante se esclarece sobre a vivência dos mesmos, porém no grupo dos estudantes em curso.

6.3.2.12 Aspectos Relativos ao Estudante – Estudantes em curso.

Em se tratando dos antecedentes da evasão relacionados a aspectos pessoais nos estudantes em curso, os resultados se resumem no Quadro 30.

Quadro 30 - ANTECEDENTES DA EVASÃO - ASPECTOS PESSOAIS DOS ESTUDANTES – Estudantes em curso.

ASPECTOS PESSOAIS DA RELAÇÃO COM O CURSO E A INSTITUIÇÃO (Frequência Relativa dos Estudantes em Curso)	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
30) Sinto-me motivado com o curso.	9%	10%	20,4%	37%	23,7%
31) O primeiro semestre do curso me incentivou a continuar.	17,1%	16,1%	14,7%	24,6%	27,5%
32) Participo ou participei de atividades extracurriculares (culturais e/ ou esportivas, outras).	20,9%	11,8%	17,5%	24,6%	25,1%
33) Participo ou participei de atividades extracurriculares (monitoria e/ou projetos de pesquisa, estágios, outros).	31,8%	17,5%	11,4%	16,1%	23,2%
34) Tenho tempo para estudar além dos horários de aula.	13,7%	22,7%	23,2%	21,3%	19%
35) Consigo conciliar os horários das aulas e outras atividades (trabalho, atividades extracurriculares, outras).	6,6%	17,5%	23,2%	29,9%	22,7%
36) Tenho um desempenho satisfatório nas disciplinas do curso.	7,1%	14,7%	29,9%	38,9%	9,5%
37) Tenho dificuldade de adquirir material de estudo.	23,2%	26,5%	21,8%	20,4%	8,1%
38) Recebo apoio familiar em relação à minha escolha de curso.	6,2%	8,1%	14,7%	19,9%	51,2%
39) Recebo apoio de outras pessoas importantes para mim em relação à minha escolha do curso.	7,6%	8,5%	15,2%	28%	40,8%
40) Enfrento ou minha família enfrenta dificuldades financeiras durante meus estudos.	22,3%	18,5%	20,9%	19,4%	19%
41) Percebo que tenho vocação para esta profissão.	6,2%	8,1%	18,5%	34,1%	33,2%
42) Obtive uma boa nota de entrada no vestibular.	4,3%	6,2%	33,2%	35,1%	21,3%
43) Além desse curso, faço outro curso superior.	94,3%	2,8%	0,5%	-	1,9%
44) Reprovei em alguma disciplina durante o curso.	32,7%	8,1%	6,2%	10,%	43,1%
45) Reprovei mais de uma vez em uma mesma disciplina.	72,5%	2,8%	0,9%	2,8%	20,9%
46) Tive uma formação básica (ensino médio) deficiente.	24,2%	10,9%	14,2%	19,9%	30,8%
47) Tenho vocação para fazer outro curso, mas tinha optado por esse.	14,7%	7,1%	15,2%	23,2%	39,8%

48) Passei em outro vestibular/seleção para um curso que é realmente a minha vocação.	70,6%	5,7%	9%	3,8%	10,9%
49) Concluir esse curso superior é muito importante para mim.	1,4%	0,9%	4,7%	10,9%	82%
50) Não tenho outras opções e capacidade de começar outro curso.	38,4%	10%	18%	11,4%	22,3%
51) Mudar, Trancar ou Desistir do curso é difícil emocionalmente.	14,2%	4,3%	14,2%	15,2%	52,1%

Fonte: Elaborado pela autora.

Diferente dos evadidos, na amostra dos estudantes em curso a motivação se concentrou entre a concordância parcial (37%) e a concordância total (23,7%). Nessa amostra houve uma presença também significativa de estudantes que não souberam responder (20,4%). Embora exista uma maior percepção de motivação nos estudantes regulares, ainda resta dúvida entre eles sobre a vivência desse fenômeno.

Contrariando as respostas dos evadidos, entre os estudantes regulares a percepção de que o primeiro período do curso incentivou na permanência foi maior. As respostas se concentraram entre a concordância total (27,5%) e parcial (24,6%).

No que tange a participação dos estudantes em curso nas atividades extracurriculares observou-se uma integração mais significativa do que a percebida entre os evadidos. Nas atividades de cunho social (cultural e/ou esportivas entre outras) a maioria respondeu concordar totalmente (25,1%) que já participou ou participa, a segunda resposta foi dos que concordam parcialmente (24,6%). Bem próximo a esse índice, 20,9% discordam totalmente, correspondendo aos que não estão integrados nessas atividades e nunca estiveram.

Já nas atividades extracurriculares de caráter acadêmico (monitoria e/ou projetos de pesquisa, estágios, outros), notou-se menor participação dos estudantes em curso. A maioria discorda totalmente (31,8%) que está atuante nessas tarefas, seguido dos que concordam totalmente (23,2%). Relembrando como esses estudantes reconhecem a existência de tais atividades, as respostas oscilaram entre a concordância parcial (tanto da oferta de atividades acadêmicas quanto sociais), a concordância total e em um indicador importante os que não souberam responder.

As questões relativas ao tempo para estudos além dos horários de aula e da possibilidade de conciliar o estudo a outras atividades concomitantes foram também questionadas aos estudantes em curso. As respostas foram bastante divergentes. No que tange o tempo para estudo ao contrário da discordância total proferida pelos evadidos, os estudantes regulares manifestaram não saber (23,2%), discordar parcialmente (22,7%) e concordar parcialmente (21,3%).

Com referência à possibilidade de conciliar o estudo e demais atividades a maioria dos estudantes em curso concorda parcialmente (29,9%) que consegue adequar os estudos às demais tarefas. Os que não souberam (23,2%) e os que concordam totalmente (22,7%) foram as respostas seguintes. Comparando aos evadidos a diferença também se apresenta uma vez que nessa amostra preponderou a discordância total.

A perspectiva sobre o desempenho pessoal entre os estudantes em curso mostrou-se muito semelhante ao que foi preferido pelos evadidos. A maioria dos estudantes regulares concorda parcialmente (38,9%) ter um desempenho satisfatório nas disciplinas do curso, seguido dos que não souberam responder (29,9%) e dos que discordam parcialmente (14,7%) com tal afirmação.

A respeito da obtenção de materiais para estudo, os resultados entre as amostras divergiram consideravelmente. Enquanto os evadidos discordaram massivamente com a dificuldade de possuir materiais para estudo as respostas dos estudantes em curso ficaram mais dispersas entre a discordância parcial (26,5%), a discordância total (23,2%), os que não souberam responder (21,8%), e os que concordaram parcialmente (20,4%).

Tendo em vista o recebimento de apoio tanto da família quanto de demais pessoas relevantes para o estudante, o resultado dos estudantes em curso, não diferiu dos evadidos. Predominou a concordância total (51,2%) seguido da concordância parcial (19,9%) de que receberam aprovação familiar em relação à escolha do curso. E sobre o apoio de outras pessoas importantes a maioria respondeu concordar totalmente (40,8%) e concordar parcialmente (28%) com a prestação desse suporte.

Em se tratando do antecedente relacionado à dificuldades financeiras os estudantes em curso, diferente dos evadidos, apresentaram opiniões divididas com pouca diferença entre as afirmações. A maioria discordou totalmente (22,3%) de que tenha ele, ou a sua família, enfrentado dificuldades financeiras durante os estudos. A segunda resposta mais presente foi dos que não souberam responder (20,9%), em seguida quase que empatados os que concordaram parcialmente (19,4%) e os que concordaram totalmente (19%). Pelos resultados pode-se sugerir que metade dos estudantes esteja enfrentando nenhuma ou alguma dificuldade financeira enquanto a outra metade não enfrenta dificuldades dessa natureza.

A respeito da vocação, os estudantes em curso revelaram prioritariamente a concordância parcial (34,1%) e a concordância total (33,2%) de que se percebem predispostos ao curso. Diferente dos evadidos que mesmo apresentando também resultados de concordância, a maioria discordou totalmente de que possuíam vocação.

Contraditoriamente, também entre os regulares, a maioria concordou totalmente (39,8%), seguida dos que concordaram parcialmente (23,2%) que possuem vocação para outro curso, mas optaram pelo que estão atualmente matriculados. Apresentou-se ainda maior discordância total (70,6%) entre os estudantes em curso de que tenham sido aprovados em outro vestibular para outro curso que seja de fato a vocação.

Observou-se nesse sentido uma menor tentativa de mudança de curso entre os estudantes regulares, mesmo dizendo eles possuírem outra vocação. Talvez não tenham tentado outro vestibular, ou se tentaram não obtiveram sucesso. Diferente dos evadidos que demonstraram uma frequência maior de desprezo quanto à vocação para o curso em que estavam matriculados na instituição e uma maior aprovação em outro curso de maior interesse.

No que tange a nota de entrada no vestibular os estudantes em curso manifestaram da mesma forma que os evadidos a concordância parcial (35,1%) com a afirmação que de foi uma boa nota. Mas diferente dos evadidos a frequência dos que não souberam responder apareceu nessa amostra mais significativa (33,2%).

Em se tratando da dedicação a outro curso superior simultaneamente, a resposta dos estudantes em curso foi ainda mais massiva. Enquanto entre os evadidos 10,2% concordaram totalmente com a afirmação, entre os estudantes regulares apenas 1,9% apresentou esse resultado. A discordância total apresentou índice de 94,3% nessa amostra. O que significa que entre os estudantes em curso há menos dedicação a outra atividade acadêmica concomitantemente do que havia entre os estudantes evadidos.

O desempenho ao longo do curso foi investigado entre os estudantes regulares. E contrariando o que se esperava na literatura, observou-se maior reprovação proferida pelos estudantes em curso do que entre os evadidos. A resposta mais frequente entre os regulares foi a concordância total (43,2%) de que reprovaram em alguma disciplina, seguido da discordância total (32,7%), entre os evadidos os índices foram praticamente o inverso disso.

A respeito de reprovações consecutivas em uma mesma disciplina os resultados das duas amostras foram semelhantes. Predominou a discordância total (72,5%) seguido da concordância total (20,9%). Comprovando também nesse grupo que existe uma vivência de repetidas frustrações no âmbito acadêmico, porém não muito expressiva entre os estudantes.

Com relação ao domínio de conteúdos básicos anteriores ao ensino superior a resposta dos estudantes em curso foi menos positiva do que entre os evadidos. No grupo dos alunos que estão cursando a maioria concordou totalmente (30,8%) que tiveram uma formação básica deficiente. As outras repostas mais frequentes foram a discordância total (24,2%) e a concordância parcial (19,9%). Aparentemente os estudantes que se mantêm na instituição

percebem que o ensino básico lhes foi menos suficiente do que percebem os evadidos sobre suas formações basilares.

Tendo em vista a relevância que tem o curso para os estudantes, os regulares concordaram massivamente (82%) que a conclusão do curso é importante para eles. A discordância total e parcial juntas não somaram 3% de frequência de resposta. Como se pode perceber para esse grupo o comprometimento com o diploma é muito mais expressivo do que o proferido pelos estudantes evadidos.

Predominou também nessa amostra a discordância total (38,4%) de que não possuem opção ou capacidade para iniciar outro curso. Tanto entre os evadidos quanto entre os estudantes em curso predomina a confiança de que há outras possibilidades e habilidades necessárias para assumir outro projeto. Mas nos dois casos há também uma frequência importante de respostas dos que não percebem outras opções e competência. Entre os regulares 22,3% respondeu concordar totalmente com essa afirmação.

O peso emocional da desistência temporária ou definitiva apareceu ainda mais significativo entre os estudantes em curso, comparado ao índice dos evadidos. 52,1% dos regulares responderam concordar totalmente que mudar, trancar ou desistir do curso é difícil emocionalmente, seguido dos que concordaram parcialmente (15,2%). Os estudantes regulares declararam maior dificuldade em evadir comparados ao primeiro grupo.

Observou-se entre os estudantes em curso, de maneira geral, maior motivação com o curso e percepção de que o primeiro período incentivou a continuar. Os estudantes participam mais de atividades extracurriculares voltadas para integração, e menos do que os evadidos em atividades extracurriculares de caráter acadêmico.

Notou-se ainda maior tempo para estudos além dos horários de aula e possibilidade de conciliar o estudo a outras atividades concomitantes embora tenha sido nesse grupo bastante presente a insegurança em responder aos itens.

Com relação ao desempenho acadêmico, houve semelhança entre os dois grupos. Também os estudantes em curso demonstram concordância parcial e não souberam opinar sobre o próprio desempenho. Há dúvidas se essa dificuldade diante do questionário foi proveniente da falta de empoderamento sobre as questões acadêmicas ou constrangimento em responder.

A obtenção de material para estudo no grupo dos estudantes em curso apontou-se maior divergências. Enquanto os evadidos demonstraram não terem tido problema quanto a isso, os indicadores nos cursantes oscilaram. É possível que uma parte tenha vivido ou estejam vivendo carência de materiais para estudo.

O suporte familiar e de outras pessoas importantes é também presente nesse grupo. Com relação à vivência de dificuldades financeiras o grupo mostrou-se bastante dividido é possível que metade dos estudantes esteja enfrentando alguma dificuldade financeira e a outra metade não.

A percepção de vocação com o curso foi mais presente entre os cursantes, eles também disseram mais que os evadidos terem outra vocação, mas optado pelo presente curso. Foi menor nesse grupo a aprovação em outros vestibulares e a dedicação a outro curso concomitantemente.

Os regulares responderam terem vivido mais reprovações em alguma disciplina do que os evadidos e menos reprovações consecutivas do que revelou o grupo dos evadidos. Nessa amostra a percepção de deficiência no domínio de conteúdos básicos anteriores ao ensino superior foi menos positiva do que entre os evadidos.

Para os estudantes em curso o comprometimento com o diploma é bem mais importante do que foi para os estudantes evadidos. Embora confiem tanto quanto os evadidos que podem ter sucesso em outros projetos (cursos), nesse grupo o peso emocional da desistência foi ainda maior.

A partir dessas constatações mostraram-se antecedentes relevantes: a motivação com o curso, a vocação e identificação, a incentivo do primeiro semestre, o tempo para estudar além dos horários de aula e a capacidade de conciliar outras atividades com o estudo. Também se mostraram importantes o peso emocional diante da desistência e a importância do diploma.

Como essa pesquisa estava delineada para a contribuição do PNAES para a permanência dos estudantes do ensino superior outro Eixo no questionário tratou ainda de investigar a percepção dos estudantes e ex-estudantes sobre características principais desse programa. A visão dos estudantes sobre o programa e a implicação do mesmo sobre o combate da evasão nesses grupos se apresenta a seguir.

6.3.3 Eixo dos Aspectos Relativos aos PNAES

O último Eixo dos questionários se concentrou nos aspectos relacionados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Uma política que, entre outros objetivos, se destina à permanência do jovem no ensino superior. Foram apresentados nos instrumentos de coleta de dados afirmações destinadas à obtenção das impressões dos jovens sobre a política e do potencial que ela representa na visão dos mesmos frente à manutenção da permanência.

Os conteúdos desse eixo do questionário abarcam tanto questões da regulamentação da política de forma geral, quanto relativas à maneira como a política tem sido empregada especificamente no Campus Paraíso do Tocantins do IFTO. O objetivo é identificar o conhecimento do estudante sobre a política e a maneira como tem atuado frente à mesma.

6.3.3.1 Percepção dos Estudantes Evadidos

Os resultados apresentados pelos estudantes evadidos se expressam no Quadro 31.

Quadro 31 - EIXO - ASPECTOS RELATIVOS AO PNAES – Estudantes evadidos.

ASPECTOS RELATIVOS AO PNAES (Frequência Relativa dos Evadidos)	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
52) Tenho conhecimento sobre o PNAES.	52,3%	9,1%	17%	9,1%	12,5%
53) Fui beneficiado pelas ações e projetos do programa.	68,2%	1,1%	13,6%	6,8%	10,2%
54) Os critérios de seleção são adequados às minhas necessidades.	34,1%	8%	23,9%	19,3%	14,8%
55) As modalidades de bolsas ofertadas atendiam às minhas necessidades.	36,6%	9,1%	25%	13,6%	13,6%
56) As quantidades de bolsas ofertadas atendiam às minhas necessidades.	42%	8%	26,1%	13,6%	10,2%
57) Compreendia os critérios de seleção.	35,2%	4,5%	17%	17%	26,1%
58) O tempo e a metodologia de seleção eram satisfatórios.	34,1%	11,4%	25%	14,8%	14,8%
59) Participei das decisões do programa relacionadas às modalidades de auxílio que seriam ofertadas.	58%	8%	17%	8%	9,1%
60) Participei das decisões do programa relacionadas aos projetos e ações destinadas à permanência.	64,8%	9,1%	17%	5,7%	3,4%
61) Os valores financeiros recebidos pelas bolsas atendiam às minhas necessidades.	46,6%	10,2%	15,9%	13,6%	13,6%
62) O PNAES contribuiu para a minha permanência.	65,9%	2,3%	15,9%	6,8%	9,1%
63) O PNAES me possibilitou crescimento econômico e social.	68,2%	3,4%	13,6%	11,4%	3,4%
64) O PNAES me assegurou igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas.	58%	5,7%	17%	12,5%	6,8%
65) O PNAES contribuiu para a minha inclusão em termos de necessidades especiais.	73,9%	1,1%	14,8%	4,5%	5,7%
66) O PNAES me ofereceu atividades além da oferta de auxílios financeiros.	67%	5,7%	15,9%	5,7%	5,7%
67) A divulgação das ações do PNAES foi realizada de forma adequada e em tempo hábil.	54,5%	4,5%	27,3%	9,1%	4,5%
68) Fui beneficiado com bolsas de auxílio transporte.	65,9%	2,3%	5,7%	4,5%	21,6%
69) Fui beneficiado com bolsas de auxílio alimentação.	68,2%	2,3%	6,8%	4,5%	18,2%

70) Fui beneficiado com bolsas de auxílio emergencial.	87,5%	2,3%	6,8%	1,1%	2,3%
71) Fui beneficiado com bolsas de auxílio para visitas técnicas.	78,4%	1,1%	5,7%	6,8%	8%

Fonte: Resultados da pesquisa.

De antemão se observa em todas as afirmações desse eixo a discordância total como resposta mais presente. Ela imperou tanto em afirmações relacionadas ao conhecimento da política quanto à percepção dos benefícios por ela ofertados a essa amostra. Em se tratando do discernimento a respeito da política um pouco mais da metade dos ex-estudantes (52,3%) responderam discordar totalmente de que possuem conhecimento sobre o PNAES. A segunda resposta foi dos que não souberam responder (17%) e na sequência os que concordaram totalmente (12,5%), aqueles que se dizem conhecedores dessa política.

É importante destacar que foi apresentada, em ambos os questionários, uma breve explicação sobre o que seja a política da forma destacada: **O PNAES é o Programa executado no âmbito do Ministério da Educação e tem por finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Auxilia desenvolvendo ações em áreas como moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, apoio pedagógico e outros.**

O desconhecimento sobre uma política pública é um ponto crucial para a limitação do seu desenvolvimento. Do ponto de vista de Kowalski (2012) há pouca atividade dos operadores da política em deixar claro do que se trata a assistência estudantil enquanto um complexo direito assegurado pelo PNAES. Dessa maneira a política se torna pouco reivindicada naquilo que pode oferecer.

Considerando os princípios regulatórios do PNAES no IFTO, no que tange sua gestão e supervisão, são incluídos representantes estudantis, um deles indicado pelo grêmio e outro pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE). Entende-se a participação dos mesmos como elos de condução dos interesses dos estudantes bem como facilitadores no planejamento e divulgação das ações (IFTO, 2014a).

Ao que se observa nos resultados dessa pesquisa havia pouco conhecimento sobre a política entre os estudantes evadidos e, além disso, eles pouco identificam participação nas decisões relacionadas ao PNAES. Em se tratando das deliberações frente às modalidades de auxílio que seriam ofertadas 58% dos evadidos disseram discordar totalmente de que participaram das mesmas. O contingente dos que concordaram totalmente e parcialmente com essa afirmação foi de 9,1% e 8% respectivamente. 17% dos evadidos não souberam responder essa afirmação.

Dada a pouca percepção de participação no processo de decisões sobre o programa, é possível que exista discordância entre o que se define como modalidades de auxílio e aquelas que os estudantes estejam de fato carentes. Stolf (2014) apresentou pesquisas nas quais os jovens ainda que identifiquem a necessidade de auxílio financeiro, percebiam que o pagamento de uma bolsa correspondia apenas ação diante de uma amplitude de necessidades por eles vivenciadas.

A respeito da participação dos evadidos nas decisões do PNAES relacionadas aos demais projetos e ações destinadas à permanência, as respostas demonstraram ainda menos atuação. A maioria com 64,8% discordou totalmente ter participado, seguido dos que não souberam responder (17%). A concordância parcial se apresentou em 5,7% dos ex-estudantes e a total 3,4%.

A maneira como os *Campi* implementam o PNAES pode respeitar a especificidade local e as necessidades do público-alvo, determinando sobre a escolha dos benefícios ofertados, as quantidades e a porção do orçamento para cada um desses benefícios (IFTO, 2014a).

No que tange o reconhecimento de ter sido beneficiado pelas ações e projetos do programa, a grande maioria dos evadidos discordou totalmente (68,2%). As demais respostas foram dos que não souberam responder (13,6%) e dos que concordaram totalmente (10,2%) e parcialmente (6,8%).

Os resultados até o momento demonstram que há pouca identificação dos ex-estudantes de que receberam ações desenvolvidas pelo programa. Se fosse considerado o PNAES como um programa se está restrito à oferta de bolsas a estudantes carentes financeiramente, seria possível perceber que talvez a pouca participação tenha se dado em virtude de não estarem enquadrados no perfil socioeconômico que o **Eixo de Assistência e Apoio ao Estudante** (grifo nosso) preconiza (prioritariamente aos alunos precedentes de escola pública, com renda per capita de até um salário mínimo e meio e que estejam em vulnerabilidade social) (IFTO, 2014a).

Tendo em vista apenas alguns dos critérios para ser atendido por esse eixo, e retomando o perfil social dos ex-estudantes levantados por essa pesquisa, a grande maioria era provenientes de escola pública, com renda familiar de R\$ 1.001 a R\$ 2.000 reais, o que significa que estavam enquadrados entre os potenciais beneficiários.

Além disso, é necessário apresentar que, pelo menos em termos de formatação do PNAES, há prescrito um **Eixo Universal** do programa, destinado à prestação de ações a todo e qualquer estudante matriculado na instituição (IFTO, 2014a). Seria negligente definir simplesmente por essas respostas a ausência dessas ações na instituição. Mas chama atenção o

fato do ex-estudante ter pouco percebido para si os benefícios que o PNAES teria a lhe oferecer além da oferta de auxílio financeiro (grifo nosso).

Tendo em vista o **Eixo de Assistência e Apoio ao Estudante** que se destina a uma específica parcela dos estudantes, o questionário voltou-se ao processo de seleção, uma vez que as bolsas são ofertadas após seleção de estudantes via edital próprio e executado por equipe multiprofissional (IFTO, 2014a). Em se tratando dos critérios de seleção as respostas dos evadidos apresentaram-se menos concentradas apenas sobre a discordância dos critérios.

Sobre a compreensão dos critérios de seleção, a resposta predominante foi dos que discordaram totalmente (35,2%). O segundo índice mais expressivo foi dos que concordaram totalmente (26,1%). A maioria também discordou totalmente (34,1%) de que os critérios de seleção eram adequados às suas necessidades. O índice dos que não souberam responder aqui se apresentou em 23,9% como segunda maior resposta. E as concordâncias parcial e total foram expressas, nessa ordem, por 19,3% e 14,8% dos estudantes.

A respeito das modalidades de bolsas ofertadas a maioria também discordou totalmente (36,6%) de que atendiam às suas necessidades, seguido dos que não souberam responder (25%) e das concordâncias parciais e totais, ambas com 13,6%. As modalidades de bolsas ofertadas no Campus Paraíso do Tocantins do IFTO tanto para ensino superior como para o ensino médio são Auxílio Transporte, Auxílio Alimentação, Auxílio Emergencial e Auxílios para viagens técnicas (IFTO, 2014a).

Em se tratando da quantidade de bolsas a maior parte dos evadidos expressou discordar totalmente (42%) de que a porção atendia às suas necessidades. Os que não souberam responder chegaram a 26,1% e as concordâncias parcial e total foram, respectivamente, 13,6% e 10,2%.

Considerando o tempo e a metodologia da seleção, prevaleceu a discordância total (34,1%) de que eram satisfatórios, seguido dos que não souberam emitir uma opinião (25%) e do empate com o mesmo índice 14,8% tanto os que concordaram parcialmente quanto totalmente.

Os valores financeiros recebidos através das bolsas foram julgados também insuficientes pela maioria dos estudantes evadidos. Prevaleceu a discordância total (46,6%) de que atendiam às suas necessidades, seguido dos que não souberam responder (15,9%) e das concordâncias parcial e total que apareceram na mesma proporção (13,6%).

Observa-se entre os evadidos um descontentamento geral no que tange os critérios de seleção, as modalidades de bolsa, as quantidades ofertadas e os valores correspondentes à cada modalidade. A percepção de que estão integrados em ações do programa é desconsiderada pela grande maioria, ainda que existam ações destinadas ao público acadêmico em geral. Em muitos

momentos o desconhecimento a respeito do programa e limitado empoderamento parece sustentar as afirmações de insatisfação.

Na sequência do questionário os ex-estudantes foram indagados sobre o recebimento dos benefícios imateriais do PNAES. As afirmações se prestaram a identificar se os estudantes evadidos perceberam contribuição do programa para a permanência, para crescimento econômico e social, para igualdade de oportunidades nas atividades acadêmicas e para inclusão (IFTO, 2014a). Esses são alguns dos objetivos fundamentais do PNAES e as respostas dos evadidos para essas afirmações foram as que geraram maior incidência de discordância total.

A respeito da permanência 65,9% dos ex-estudantes discordaram totalmente que o PNAES tenha pesado a favor da sua continuidade na instituição. A outra resposta mais escolhida nessa amostra foi dos que não souberam opinar. Concordaram totalmente 9,1% dos evadidos, e parcialmente 6,8%.

A possibilidade de o PNAES ter facilitado o crescimento econômico e social dos ex-estudantes foi discordada totalmente por 68,2%. O segundo índice foi dos que não souberam responder (13,6%). Nesse caso a concordância parcial apareceu em 11,4% e a concordância total minimamente em 3,4%.

Os evadidos responderam ainda discordar totalmente (58%) que o PNAES tenha assegurado igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas. O indicador dos que não souberam responder esse item foi de 17% e a concordância parcial aumentou (12,5%) em detrimentos das apresentadas anteriormente.

Em se tratando da contribuição do PNAES frente à inclusão em termos de necessidades especiais a discordância total apresentou o maior indicador até o momento. Representou 73,9% dos ex-estudantes que se opõe a essa afirmação, seguido dos que não souberam responder (14,8%). Nesse caso há limitações do item uma vez que não dá condições de avaliar se todos os alunos que discordaram possuíam necessidades de inclusão e não foram beneficiados por ações do programa, ou se elegeram a discordância total por não terem necessitado dessa inclusão.

A fim de confirmar as percepções dos estudantes evadidos sobre a amplitude das ações do PNAES, eles foram indagados diretamente sobre a oferta de outras atividades além do auxílio financeiro. E se constatou que a maioria não percebeu que o PNAES proporciona outras ações e programas. 67% dos evadidos discordou totalmente e 15,9% não souberam responder. Os índices de concordância total e parcial representaram, ambos, 5,7% da amostra.

Foram então questionados a respeito da divulgação de ações do PNAES, e coerentes à resposta anterior discordaram totalmente (54,5%) haverem sido realizadas em tempo e maneira adequadas. Foi elevado também o percentual dos que não souberam opinar (27,3%).

A oferta de bolsas como principal identidade do PNAES é uma questão presente nos trabalhos que estudam assistência estudantil, e nas, ainda poucas, pesquisas voltadas especificamente para análise desse programa. Stof (2014) apresenta discussões que avaliam a oferta de bolsa como mais um dos recursos para a permanência, mas não o único. Julga ainda como reducionistas as compreensões de que a permanência depende exclusivamente dos aspectos financeiros do estudante.

Por outro lado Parente (2013) apresenta ser indiscutível que as estratégias para o êxito escolar na trajetória da formação do estudante com vulnerabilidade social perpassem a oferta de melhorias das condições e na qualidade de vida desses estudantes. Na pesquisa conduzida pela autora 90,9% dos estudantes da sua amostra julgaram que o recebimento de auxílio favoreceu a manutenção das atividades acadêmicas.

[...] os alunos que buscam a Assistência Estudantil, muitas vezes, são oriundos de famílias que, historicamente passaram, e ainda passam, pelos processos de violência, culpabilização, sofrimento, falta de reconhecimento, entre tantos outros. Dessa forma, entende-se que, trabalhar para este público na lógica do direito e não na do favor é, no mínimo, uma obrigação ética e moral por parte daqueles que executam a Política de Assistência Estudantil (PARENTE, 2013, p. 65).

Atche (2014), no mesmo sentido, defende a necessidade de ampliação de investimentos destinados à concessão de auxílios/bolsas aos estudantes, principalmente os cotistas cada vez mais presentes no ensino superior em razão dos novos processos de seleção. Para a autora trata-se de uma população muitas vezes desprotegida pela falta de acesso a direitos sociais como moradia, alimentação e material didático, imprescindíveis à vida acadêmica. De modo que a negação desses auxílios pode conduzir à retenção, trancamento e evasão.

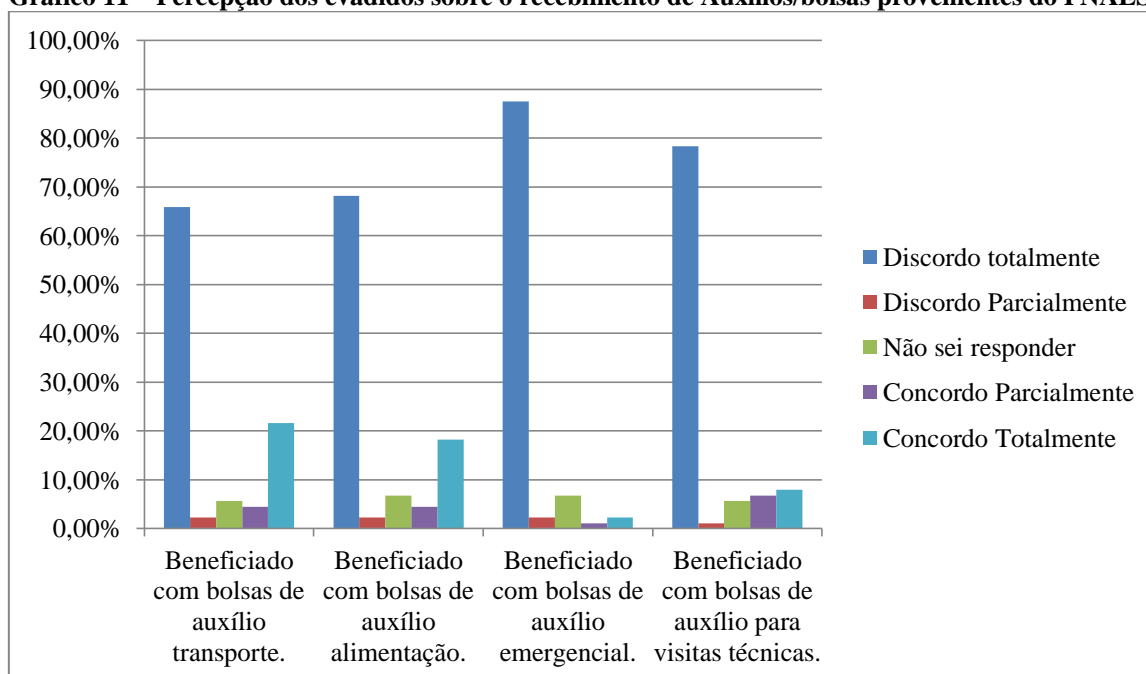
Relembrando a complexidade do fenômeno estudado nessa pesquisa e já tendo percebido, a partir das discussões dos resultados nela presentes, a multiplicidade de antecedentes da evasão, é relevante mais uma vez concordar com os pressupostos de Lobo (2012) e Stolf (2014) que asseguram ser limitado determinar a evasão à carência financeira dos estudantes.

Ainda dentro do eixo que investigou os aspectos relativos ao PNAES, os estudantes e ex-estudantes foram questionados sobre as modalidades de auxílios/bolsas recebidas por eles. Considerando aquelas eleitas pela instituição para desenvolvimento do PNAES, dada a

autonomia que os gestores locais de cada *campus* possuem para formatação do programa (IFTO, 2014a).

Os resultados das respostas dos estudantes evadidos se apresentam no Gráfico 11 abaixo.

Gráfico 11 – Percepção dos evadidos sobre o recebimento de Auxílios/bolsas provenientes do PNAES.



Fonte: Resultado da pesquisa.

A título de compreensão o Auxílio-Transporte está prescrito no Regulamento do Programa de Assistência Estudantil do IFTO no Art. 33. e “[...] caracteriza-se no repasse mensal de auxílio financeiro para ajudar o estudante com as despesas de transporte urbano ou rural entre sua residência e a instituição” (IFTO, 2014a, p.7).

Já o Auxílio-Alimentação diz respeito à “[...] concessão de auxílio financeiro para a refeição diária, preferencialmente no refeitório do *campus*, durante o semestre letivo, com o objetivo de oferecer alimentação aos estudantes de forma saudável e balanceada”. Está regulado no Art. 34 e tem como finalidade promover melhorias na qualidade de vida e no desempenho cognitivo do estudante (IFTO, 2014a, p.7).

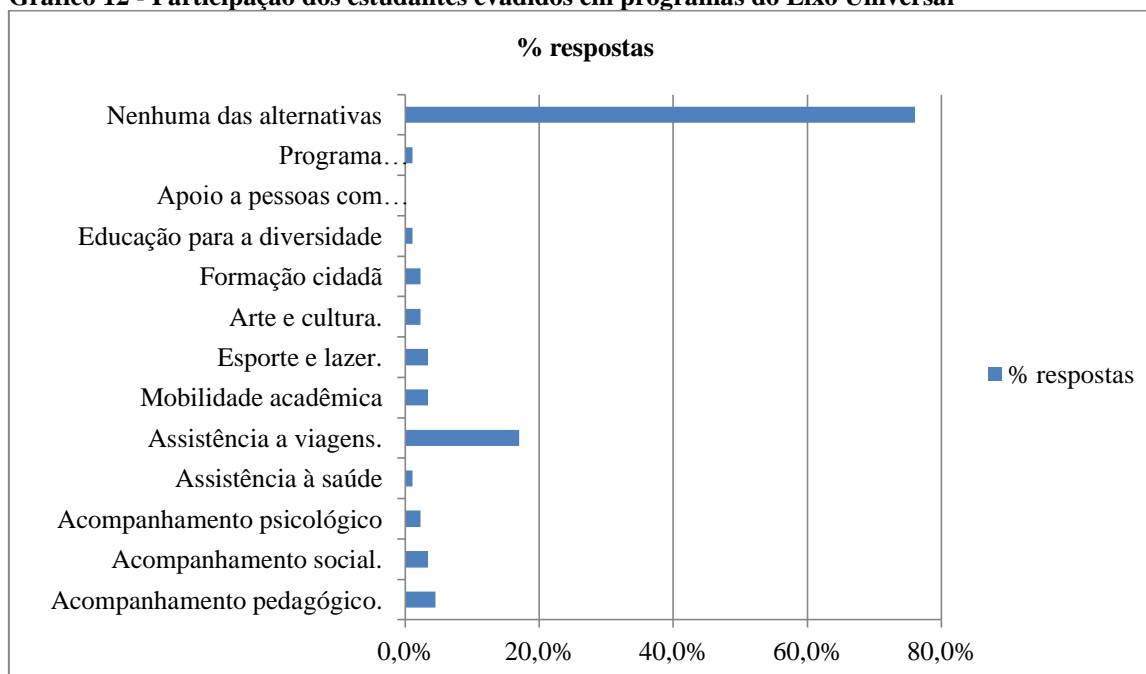
O Auxílio para visitas técnicas pertence ao Eixo Universal descrito como V- Programa de assistência a Viagens e é ofertado às turmas de estudantes quando diante de atividades externas à instituição, que exijam contribuições financeiras, eles sejam carentes para financiar (IFTO, 2014a).

A maioria dos estudantes evadidos discordou totalmente terem recebido os diversos auxílios ofertados pela instituição através do PNAES. Em todas as afirmações a discordância total é a resposta que predomina em mais de 60% dos ex-estudantes. A concordância total aparece como segunda maior resposta quando se tratou dos auxílios transporte, alimentação e para visitas técnicas, mas não chegaram a representar nem 30% da amostra em nenhum dos casos.

E se tratando do Auxílio Emergencial, observou-se o maior índice de discordância total, representou 78,4% da amostra. Esse auxílio está regulado no Art. 39 e “[...] consiste em fundo financeiro concedido aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que passam por situações emergenciais, a exemplo de desemprego, problemas de saúde, violência doméstica, entre outros” (IFTO, 2014a, p.8). Sobre esse benefício observou-se como segunda maior incidência a resposta dos que não souberam emitir uma opinião. É possível que exista um desconhecimento sobre esse benefício.

Tendo em vista as ações e programas presentes no **Eixo Universal** os estudantes e ex-estudantes foram apresentados a uma lista de programas articulados nesse eixo, sobre os quais marcariam aqueles nos quais tenham efetivamente participado, ou estejam participando. Nesse caso se tratam de projetos destinados a todos os estudantes matriculados na instituição independente da vulnerabilidade socioeconômica em que se encontram. As respostas dos evadidos se evidenciam no Gráfico 12, abaixo.

Gráfico 12 - Participação dos estudantes evadidos em programas do Eixo Universal



Fonte: Resultado da pesquisa.

Os ex-estudantes tinham opção de marcar mais de uma alternativa e o que se observou nas respostas dos evadidos foi 76,1% de marcações em “nenhuma das alternativas”, respondendo que, durante o percurso acadêmico que tiveram na instituição a grande maioria não reconheceu terem participado efetivamente de nenhum dos programas no Eixo Universal.

Os que tiveram alguma representatividade foram: Programa de assistência a viagens (17%); Programa de acompanhamento pedagógico (4,5%); Programas de acompanhamento social; de esporte e lazer; e de mobilidade acadêmica (3,4%); Programas de acompanhamento psicológico; de arte e cultura e de formação cidadã (2,3%); Programa de inclusão digital (1,1%). O Programa de inclusão a pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação não apresentou nenhuma resposta.

A última afirmação do questionário foi destinada ao julgamento dos estudantes e ex-estudantes quanto ao atendimento recebido pelos profissionais que conduzem o PNAES. A maioria dos evadidos não soube responder se os atendimentos eram satisfatórios (31,8%), seguidos dos que discordaram totalmente (27,3%) terem recebido uma atenção adequada. As concordâncias parcial e total apresentaram o mesmo contingente (15,9%).

A partir dos resultados desse Eixo, se destacadas algumas das menores concordâncias totais (que marcaram índices menores que 5%), é possível registrar os itens: **Participei das decisões do programa relacionadas aos projetos e ações destinadas à permanência; O PNAES me possibilitou crescimento econômico e social; A divulgação das ações do PNAES foi realizada de forma adequada e em tempo hábil; e O PNAES me ofereceu atividades além da oferta de auxílios financeiros.**

No que tange as maiores concordâncias totais nesse grupo identifica-se os itens: **Compreendia os critérios de seleção; Fui beneficiado com bolsas de auxílio transporte; Fui beneficiado com bolsas de auxílio alimentação; O tempo e a metodologia de seleção eram satisfatórios; Os critérios de seleção são adequados às minhas necessidades; e Os valores financeiros recebidos pelas bolsas atendiam às minhas necessidades.**

Considerando os maiores registros de discordância total (aquelas acima de 65%) listam-se os itens: **Fui beneficiado com bolsas de auxílio emergencial; Fui beneficiado com bolsas de auxílio para visitas técnicas; Fui beneficiado pelas ações e projetos do programa; Fui beneficiado com bolsas de auxílio alimentação; O PNAES me possibilitou crescimento econômico e social; O PNAES me ofereceu atividades além da oferta de auxílios financeiros.**

As respostas sugerem pouca segurança dos estudantes evadidos em opinar sobre a natureza dos atendimentos a eles prestados por meio do PNAES. Pouca atuação nas decisões do programa, e pouco reconhecimento sobre o recebimento de benefícios. Quase não se percebe que o programa oferece benefícios e programas além do auxílio financeiro. As principais ações percebidas têm relação com recebimento de auxílios financeiros e com as características do processo de seleção.

As respostas que prevalecem demonstram discordâncias quanto à satisfação e o benefício do programa. Pelo que se apresentou nesse último eixo da pesquisa pode-se sugerir que a experiência para a maioria dos estudantes evadidos a respeito do PNAES tenha sido mais negativa do que positiva.

6.3.3.2. Percepção dos Estudantes em Curso

As respostas dos estudantes em curso a respeito do PNAES apresentam-se no Quadro 32 abaixo.

Quadro 32 - EIXO - ASPECTOS RELATIVOS AO PNAES – Estudantes em Curso.

ASPECTOS RELATIVOS AO PNAES (Frequência Relativa dos Estudantes em Curso)	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
52) Tenho conhecimento sobre o PNAES.	35,5%	15,2%	16,6%	18,5%	14,2%
53) Sou beneficiado pelas ações e projetos do programa.	50,7%	8,1%	14,7%	10,4%	16,1%
54) Os critérios de seleção são adequados às minhas necessidades.	30,3%	10,9%	27%	19%	12,8%
55) As modalidades de bolsas ofertadas atendem às minhas necessidades.	29,9%	10,9%	25,1%	16,1%	18%
56) As quantidades de bolsas ofertadas atendem às minhas necessidades.	37,9%	15,6%	22,3%	14,7%	9,5%
57) Compreendo os critérios de seleção.	22,3%	15,2%	25,1%	19,9%	17,5%
58) O tempo e a metodologia de seleção são satisfatórios.	25,6%	16,6%	28%	18%	11,8%
59) Participo das decisões do programa relacionadas às modalidades de auxílio que seriam ofertadas.	63%	11,8%	12,3%	9,5%	3,3%
60) Participo das decisões do programa relacionadas aos projetos e ações destinadas à permanência.	64,5%	14,2%	15,2%	4,3%	1,9%
61) Os valores financeiros recebidos pelas bolsas atendem às minhas necessidades.	42,7%	16,6%	18%	13,7%	9%
62) O PNAES contribui para a minha permanência.	40,3%	10%	17,5%	12,8%	19,4%

63) O PNAES me possibilita crescimento econômico e social.	37,4%	14,2%	21,3%	16,1%	10,9%
64) O PNAES me assegura igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas.	35,1%	15,2%	20,9%	18%	10,9%
65) O PNAES contribui para a minha inclusão em termos de necessidades especiais.	50,3%	12,1%	24,8%	7,3%	5,5%
66) O PNAES me oferece atividades além da oferta de auxílios financeiros.	51,1%	16,1%	19,9%	9%	3,8%
67) A divulgação das ações do PNAES é realizada de forma adequada e em tempo hábil.	38,4%	21,8%	23,7%	13,7%	2,4%
68) Sou beneficiado com bolsas de auxílio transporte.	51,2%	3,3%	3,8%	3,3%	38,4%
69) Sou beneficiado com bolsas de auxílio alimentação.	50,2%	2,8%	4,3%	2,8%	39,8%
70) Sou beneficiado com bolsas de auxílio emergencial.	88,2%	3,8%	5,7%	1,9%	0,5%
71) Sou beneficiado com bolsas de auxílio para visitas técnicas.	75,8%	2,8%	6,6%	6,2%	8,5%

Fonte: Resultado da pesquisa.

As respostas proferidas pelos estudantes em curso a respeito do PNAES divergiram em relação aos evadidos. Ainda que tenha predominando nas afirmações a discordância total, de ambas as amostras, a diferença se mostrou na proporção. No que tange o conhecimento sobre o programa tal como os evadidos os estudantes em curso responderam em maioria discordar totalmente (35,5%) de que conhecem sobre o PNAES. Porém, entre os evadidos a porcentagem dos que assim responderam superou a maioria dos estudantes em curso.

Ainda sobre a detenção de conhecimento a respeito do PNAES a concordância parcial na amostra dos estudantes em curso foi o dobro dos evadidos (18,5%), e a concordância total cresceu ainda que minimamente nessa amostra, representou 14,2% dos estudantes.

Tendo em vista o envolvimento dos estudantes em curso nas decisões do programa os indicadores de discordância total foram muito semelhantes. Na amostra dos regulares representaram a opinião de 63% dos estudantes que discordam totalmente de que participam de decisões relacionadas à modalidade de auxílios e 64,5% que discordam totalmente de que atuam frente às decisões relacionadas a projetos e ações destinadas à permanência.

A discordância parcial apareceu mais expressiva entre os estudantes em curso. Sobre terem participado das decisões a respeito das modalidades de auxílio discordaram parcialmente 11,8% dos estudantes e considerando a participação nas demais ações intencionadas à permanência a discordância parcial foi de 14,2%. Na amostra dos evadidos essas mesmas respostas representaram, nessa ordem, 8% e 9,1% dos estudantes.

A concordância total de que atuam nas decisões do programa apareceu ainda menos significativa entre os estudantes em curso comparados com os evadidos. Nas resoluções direcionadas às modalidades de bolsa os 3,3% dos estudantes concordaram totalmente e nas

decisões sobre outros programas e ações voltados para a permanência a concordância total sobre a participação não chegou a 2%.

Entre os estudantes em curso o reconhecimento de que são beneficiados pelas ações e projetos do PNAES foi relativamente maior do que entre os evadidos. Na presente amostra a metade dos estudantes (50,7%) proferiram discordar totalmente de que recebem benefícios (entre os evadidos esse número foi de 68,2%). Dessa maneira se notou aumento das respostas dos que não souberam responder (14,7%), concordam totalmente (16,1%), concordam parcialmente (10,4%) e discordam parcialmente (8,1%). Há maior reconhecimento de recepção dos benefícios do programa entre os estudantes em curso.

A compreensão dos critérios de seleção para o recebimento de benefícios restritos a uma parcela dos estudantes aparece em opiniões descentralizadas nos estudantes em curso. Enquanto os evadidos se dividiram entre discordância total (35,2%) e a concordância total (26,1%) os estudantes em curso apresentaram maior índice de resposta na discordância total (22,3%), e os que não souberam responder (25,1%). Os indicadores de concordância parcial (19,9%) e discordância parcial (15,2%) apareceram mais expressivos nessa amostra. É possível sugerir que os estudantes regulares embora não tanto emponderados sobre os critérios de seleção o entendem mais, mesmo que parcialmente.

Diante do julgamento a respeito da adequação dos critérios de seleção às suas necessidades as duas amostras responderam de maneira muito semelhante. Predominou também entre os regulares, a discordância total (30,3%) seguida daqueles que não souberam emitir uma opinião (27%). E os percentuais de concordância parcial (19%) e total (12,8%) surgem na sequência.

Os estudantes em curso apresentaram ainda maior concordância (parcial e total) e menor discordância total com as modalidades ofertadas. Sugerindo uma maior satisfação com as escolhas das modalidades de bolsa oferecidas. Mas no que tange a quantidade de bolsas oferecidas os estudantes regulares apresentaram menor discordância total de que atendem às suas necessidades, comparados com os evadidos, porém, apresentaram também menores índices de concordâncias (parcial e total) concentrando maiores respostas de discordância parcial (15,6%).

O tempo e a metodologia de seleção foram julgados pelos estudantes em curso com predominância dos que não souberam responder (28%). Além da discordância total (25,6%) apresentaram, em relação aos evadidos, maiores respostas parciais, tanto de concordância (18%) quanto de discordância (18%). Com isso se observa menor compreensão dos estudantes regulares a respeito do processo de seleção de bolsas.

Em se tratando dos valores financeiros recebidos mediante os auxílios os estudantes em curso apresentaram menor discordância total (42,7%) do que os evadidos. A quantidade dos que não souberam responder (18%) foi relativamente maior do que na outra amostra e a concordância total aqui apareceu em apenas (9%). A incidência sobre as respostas de concordância e/ou discordância totais aparece menos evidente entre os estudantes em curso. Houve uma maior presença das concordâncias/discordâncias parciais e da ausência de opinião sobre o assunto nesse grupo.

Tendo em vista os benefícios imateriais do PNAES na contribuição para a permanência, para crescimento econômico e social, para igualdade de oportunidades nas atividades acadêmicas e para inclusão as respostas dos estudantes em curso divergiram em relação aos evadidos. Nesse grupo, apesar de ainda ser predominante a discordância total, outras respostas mostraram-se presentes desconcentrando a porcentagem da total discordância.

Sobre o PNAES ter contribuído para a permanência, diferente dos 65,9% de discordância total dos evadidos, 40,3% dos estudantes em curso discordaram totalmente. E aqui as concordâncias total e parcial representaram, nessa ordem, 19,4% e 12,8%. Somadas as concordâncias chegam a 32,2%, o dobro da soma das concordâncias na amostra dos evadidos (15,9%).

Sobre a possibilidade de o programa viabilizar crescimento econômico e social a discordância total corresponde a 37,4% dos regulares (no grupo dos evadidos representou 68,2%). O percentual dos que não souberam responder foi elevado (21,3%) e as respostas de concordância e discordância parciais foram declaradas por 16,1% e 14,2% dos estudantes em curso. A concordância total foi opinião de 10,9% dos estudantes regulares, em detrimento de 3,4% dos evadidos que assim responderam a essa questão.

Tendo em vista a igualdade de oportunidades no exercício de atividades acadêmicas, 35,1% dos estudantes em curso discordaram totalmente que o PNAES tenha contribuído para tal. Um índice inferior ao que foi proferido pelos evadidos (58%). Ainda sobre essa temática a segunda maior resposta foi dos que não souberam emitir uma opinião (20,9%). A concordância parcial (18%) e discordância parcial (15,2%) representaram a terceira e quarta respostas mais proferidas.

Considerando o benefício do PNAES frente à inclusão em termos de necessidades especiais a metade dos estudantes (50,3%) discordou totalmente que os tenham contribuído. Entre os evadidos essa resposta representou 73,9% da amostra. Os regulares optaram mais em responder que não sabiam opinar (24,8%) se comparados aos evadidos (14,8%).

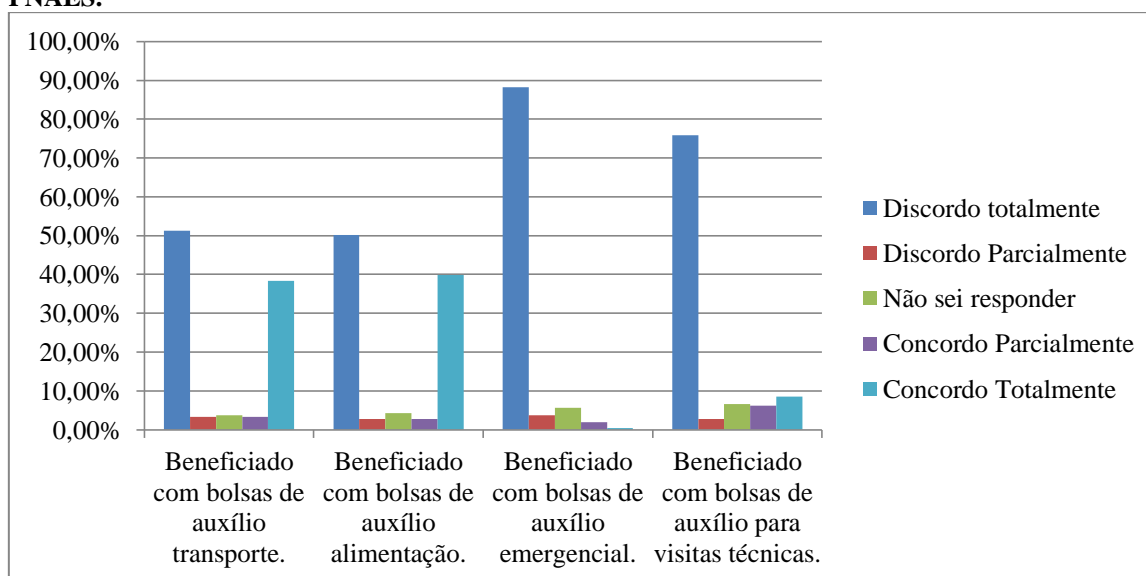
Como já se tem observado os estudantes em curso utilizaram mais das respostas parciais e da ausência de opinião diante desses itens do questionário. As concordâncias também apareceram em uma maior porcentagem, demonstrando uma visão mais positiva dos regulares em relação ao PNAES do que os estudantes que evadiram.

Assim como os evadidos, os estudantes em curso pouco identificaram que o PNAES disponibiliza atividades além da oferta de auxílio financeiro. Predominou também nessa amostra (mas com um índice inferior) a discordância total (51,1%) da presença de outras ações e programas. A segunda resposta foi dos que não souberam responder (19,9%) e a discordância parcial (16,1%) apresentou um elevado indicador.

Quanto à divulgação das ações do programa entre os estudantes em curso predominou a discordância total (38,4%) e com percentuais semelhantes apareceram os que não souberam responder (23,7%) e os que discordam parcialmente (21,8).

Tal como feito aos estudantes evadidos, os estudantes regulares foram também indagados sobre os auxílios/bolsas que percebem receber do PNAES. São os benefícios provenientes do Eixo de Assistência e Apoio ao estudante. Os resultados dessa amostra estão expressos no Gráfico 13 abaixo.

Gráfico 13 - Percepção dos estudantes em curso sobre o recebimento de Auxílios/bolsas provenientes do PNAES.



Fonte: Resultados da pesquisa.

Ainda que claramente se observe a discordância total imperando nas respostas dos estudantes em curso para todas as modalidades de auxílio, nessa amostra algumas modalidades apresentaram concordância total em porcentagem significativa. Como é o caso do Auxílio-

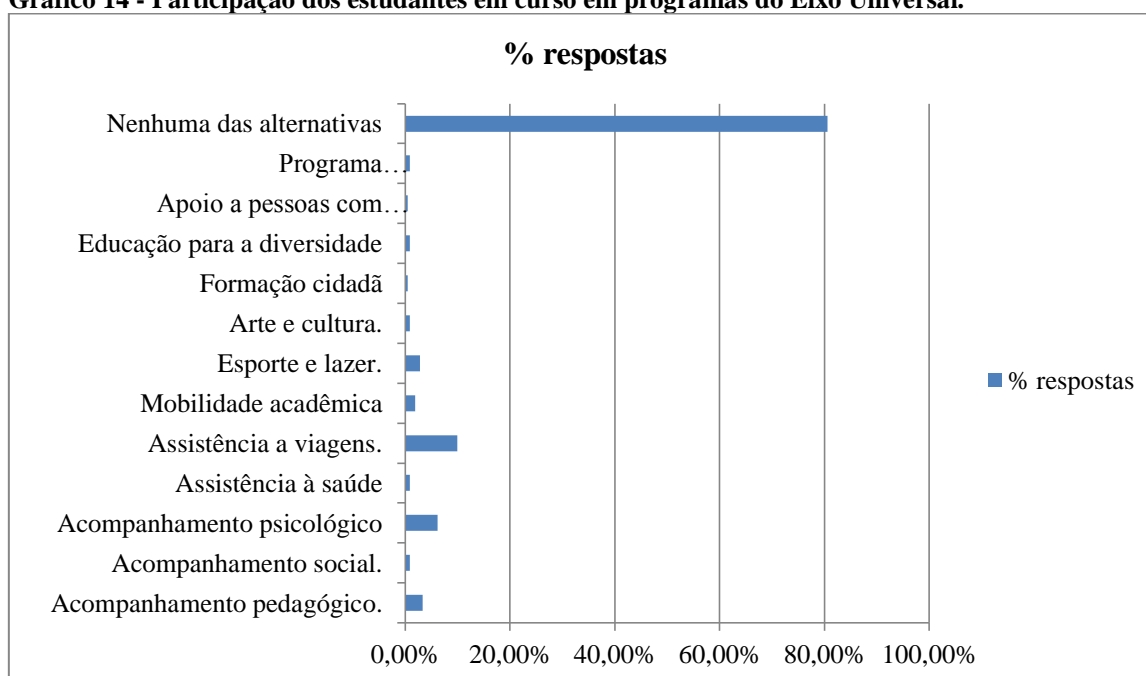
Transporte e do Auxílio-Alimentação, que foram identificados como benefícios recebidos por 38,4% e 39,8% dos estudantes respectivamente.

Quanto ao Auxílio para visitas técnicas observou-se resposta quase idêntica ao que foi proferido pelos evadidos, ou seja, discordância total em massa e concordâncias que não chegam a 10% das amostras. O Auxílio emergencial foi nesse grupo o que também mais gerou discordância representando quase 90% da amostra e tendo como segundo índice a dúvida sobre o que responder.

Comparando os dois grupos de participantes nessa pesquisa se observou maior recebimento de auxílios/bolsa no grupo dos estudantes que estão cursando do que se demonstrou pelos estudantes que evadiram da instituição. É possível que o benefício se confirme como um fator relevante para a permanência.

Em se tratando das demais ações e programas presentes no **Eixo Universal** os estudantes em curso também proferiram os programas que se percebem afetivamente participando. No Gráfico 14 está o resumo das suas respostas.

Gráfico 14 - Participação dos estudantes em curso em programas do Eixo Universal.



Fonte: Resultado da pesquisa.

Na amostra dos estudantes em curso a resposta nenhuma das alternativas foi ainda mais expressiva do que entre os evadidos. Representou 80,6% dos estudantes regulares. Programa de assistência a viagens continuou sendo a segunda resposta mais presente, representou 10%.

Os demais programas que tiveram alguma representatividade foram: Programa de acompanhamento psicológico (6,2%); Programa de acompanhamento pedagógico (3,3%); Programas de esporte e lazer (2,8%); e Programa de mobilidade acadêmica (1,9%). Todos os demais não alcançaram 1% de destaque na experiência dos estudantes em curso respondentes nessa pesquisa.

Quando indagados finalmente sobre a avaliação que fazem dos atendimentos prestados pelos profissionais que conduzem o programa as respostas que predominaram foram quase igualmente divididas: a maioria não soube responder (26,5%), seguidos dos que discordam totalmente (23,7%) que tenham sido atendimentos satisfatórios. 23,2% concordaram parcialmente estarem satisfeitos com os atendimentos e 14,2% discordam parcialmente. A concordância total que representa a plena satisfação com os atendimentos prestados foi respondida por 12,3% dos estudantes em curso.

Nesse grupo, com algumas semelhanças aos evadidos os itens que apresentaram menor concordância total foram: **Sou beneficiado com bolsas de auxílio emergencial; Participo das decisões do programa relacionadas aos projetos e ações destinadas à permanência; A divulgação das ações do PNAES é realizada de forma adequada e em tempo hábil; O PNAES me oferece atividades além da oferta de auxílios financeiros (grifo nosso).**

Em se tratando das maiores concordâncias totais se observou os itens também relacionados à seleção em recebimento de auxílios financeiros. Destacaram-se os itens: **Sou beneficiado com bolsas de auxílio alimentação; Sou beneficiado com bolsas de auxílio transporte; O PNAES contribuiu para a minha permanência; Compreendo os critérios de seleção; Sou beneficiado por ações e projetos do programa; tenho conhecimento sobre o PNAES.**

Tendo em vista aqueles que mais demonstraram percentuais de discordância total os itens foram: **Sou beneficiado com bolsas de auxílio emergencial; Sou beneficiado com bolsas de auxílio para visitas técnicas; Participo das decisões do programa relacionadas aos projetos e ações destinadas à permanência; Participo das decisões do programa relacionadas às modalidades de auxílio que seriam ofertadas (grifo nosso).**

A quantidade dos que não sabem emitir uma opinião também nesse grupo demonstra pouco envolvimento dos estudantes e ex-estudantes com o PNAES. Nisso há semelhança na experiência atual, proferida por essa amostra, e nas experiências passadas, confirmadas pelos estudantes que já não se encontram na instituição. Das respostas que se seguiram foi possível constatar também nesse grupo maior incidência de descontentamento quanto aos atendimentos

recebidos o que corrobora, de maneira generalizada, que as experiências dos estudantes com o PNAES têm sido mais negativas do que positivas.

Em contrapartida se verificou maior conhecimento sobre o Programa, e reconhecimento de serem beneficiados por projetos e ações. Predominam entre esses benefícios auxílios financeiros para alimentação e transporte demonstrando que os principais privilégios do PNAES para os estudantes em curso se caracterizam também como provimentos financeiros. Esses estudantes, mais do que os evadidos declararam que o Programa contribui para suas permanências.

A possibilidade de aprofundar no estudo dessas variáveis tanto da evasão quanto relacionadas às impressões sobre o PNAES, para além da estatística descritiva simples, foi possível com análise de correlações. Através dessa metodologia buscou-se reconhecer as relações de força e fraqueza entre os antecedentes da evasão, bem como nas opiniões proferidas pelos estudantes e ex-estudantes a respeito do PNAES.

6.4. ANÁLISE DE CORRELAÇÕES

Os dados levantados mediante os questionários foram ainda submetidos à análise de correlação, tendo como base o coeficiente de correlação de Pearson que quantifica a intensidade de associação linear existente entre variáveis (STEVENSON, 2001).

Esse conceito se tornou útil nesse trabalho tendo em vista a amplitude dos antecedentes da evasão encontrados na literatura (Quadro 7), os quais serviram de base para a construção dos questionários. As correlações positivas são aquelas em que quanto mais uma variável aumenta, a outra aumenta no mesmo sentido. Nesse caso o número representativo de força positiva deve ser maior que 0,5 e menor que -0,5. Já as correlações negativas são aquelas em que quanto mais uma variável aumenta, mais a outra diminui, e o número representativo da fraqueza fica entre -0,49 e 0,49 (STEVENSON, 2001).

Do universo das variáveis investigadas nesse estudo considerando tanto as relativas à evasão quanto as que analisaram as opiniões dos estudantes e ex-estudantes sobre o PNAES, foram eleitas as cinco correlações mais positivas e as cinco mais negativas para cada grupo estudado. As demais correlações encontradas poderão ser disponibilizadas em contato com a pesquisadora.

6.4.1 Correlações no Grupo dos Evadidos

Para as afirmativas **“o primeiro semestre me incentivou a continuar”** e **“sentia-se motivado com o curso”** o índice de correlação de Pearson ($r =$) foi de 0,71. Na literatura sobre evasão (p. ex. Bardagi, 2007), encontra-se relação entre a vivência do primeiro semestre do curso e a motivação para evasão ou permanência no mesmo. O autor salienta ainda a importância dos momentos iniciais do curso, como relevantes para a integração social. Já Bueno (1993) e Castro e Teixeira (2012) discutem que é também nesse momento que os estudantes se ocupam de avaliar a rigidez e conservadorismo dos currículos universitários definindo estratégias de mudança de curso se observam que não é compatível com suas necessidades.

As reprovações no primeiro período são também relacionadas à motivação com o curso e permanência. Mazzeto e Carneiro (2002) avaliam que dificuldades de aprendizagem ou inadequação, identificadas mediante os índices de reprovação nas disciplinas iniciais, são mais presentes entre evadidos. Para Silva; Mainier e Passos (2006), esta aprendizagem nos ciclos iniciais possui forte relação com os contatos estabelecidos entre professor e estudantes.

Compreende-se, portanto, que, no momento inicial do curso, a motivação pode se instalar e persistir quando o estudante obtém aprovação nas disciplinas, e estabelece boas relações professor-aluno. Tal fato se explica fundamentalmente a partir da teoria do Tinto (1975), que aponta os fatores citados como significativos para a permanência e integração acadêmica e social.

As questões **“sentia-me motivado com o curso”** e **“percepção de que tinha vocação para a profissão”** apresentaram $r = 0,64$. A correlação positiva se justifica teoricamente pelas pesquisas de Bueno (1993) e Bardagi (2007) que salientam a vocação como uma descoberta basilar para a permanência do jovem no curso. Eles argumentam que há a percepção de vocação por parte do estudante quando ele se sente seguro de que o curso pertence ao seu projeto de vida. Nesta situação, pode-se observar o engajamento e a motivação de maneira mais presente ao longo da jornada acadêmica.

A variável **“sentir-se bem estudando na instituição”** apresentou correlações positivas com outras, entre elas: **“sentir-se fazendo parte da instituição”** ($r =$ foi de 0,76); **“A estrutura física atendia às necessidades”** ($r = 0,68$); **“perceber os professores como bem qualificados”** ($r = 0,5$); **“ter boa relação com a equipe técnica”** ($r = 0,51$); e **“sentir-se entrosado com colegas do curso e/ou da instituição”** ($r = 0,51$).

No que tange ao **sentimento de pertencimento**, Macedo (2012) apresenta em sua pesquisa que sentir-se parte de uma boa instituição fortalece a permanência.

Em termos de **estrutura física**, Santos-Baggi e Lopes (2011), Macedo (2012), Tontini e Walter (2014) apresentam que a percepção de inadequação em termos infraestrutura afeta negativamente as motivações. Similarmente, o bem-estar presente no espaço físico incide sobre o reconhecimento de alcance de sucesso a partir das práticas que a instituição pode oferecer.

Considerando agora a **qualificação dos professores**, Cunha, Tunes e Silva (2001) observaram em campo a busca dos estudantes por boas referências acadêmicas.

A variável de **qualificação dos professores**, por sua vez, teve também forte correlação com outras variáveis como: a **metodologia e didática adotadas** ($r = 0,7$); e a percepção de que os professores **colaboraram ativamente para a aprendizagem** ($r = 0,63$).

Como se observa na literatura, a postura dos docentes tanto em termos de metodologia quanto socialmente é uma expectativa presente entre os estudantes (CUNHA, TUNES, SILVA, 2001). No que tange à relação interpessoal, houve correlação positiva ainda entre as variáveis: **“tinha um bom relacionamento com os professores”** e **“interagia com os professores fora dos horários de aula”** com $r =$ de 0,56.

No estudo de Castro e Teixeira (2013) a ideia de relação ensino-aprendizagem ultrapassa relações formais em sala de aula. A proximidade e atenção dos professores em ambientes informais são também cruciais para a permanência, o que parece ser um forte indício de que esse contato seja pelos estudantes traduzidos como ter uma boa relação.

Percebe-se que para além dos aspectos físicos e estruturais da IES as variáveis interpessoais também apresentaram fortes correlações com o **bom sentimento de estudar na IES**. Nesse caso a **relação com a equipe técnica e com os colegas**, seja especificamente do curso ou não, mostraram forte correlação com o sentimento positivo experimentado. Bardagi (2007) explica que de maneira geral o estudante busca adaptação ao ambiente inclusive no que tange às relações com colegas e equipe da instituição.

Tinto (1975), Polydoro (2000) e Castro e Teixeira (2013) apresentam os aspectos interpessoais como fatores para o pertencimento ao grupo da universidade. A integração à instituição depende das relações nela estabelecidas e quando positivas demonstram que o estudante encontrou um lugar, se adaptou ao ambiente, e por esse motivo há grandes possibilidades de permanência.

Continuando a análise das questões, a afirmativa **“estar informado sobre o curso no momento da escolha”** apresentou correlações positivas com a **“percepção de identificação pessoal com curso e profissão”** ($r = 0,63$); o **“sentimento de capacidade para lidar com os conteúdos do curso”** ($r = 0,67$); a **“motivação com o curso”** ($r = 0,59$), e o **“desempenho satisfatório nas disciplinas”** ($r = 0,58$).

O conhecimento e reconhecimento sobre o curso e a carreira são tratados nos trabalhos de Bueno (1993); Bardagi (2007); Silva-Filho *et al.* (2007); Barlem *et al.* (2012); Castro e Teixeira (2013), entre outros. Eles, de modo geral, apontam que na medida em que o estudante detém informações consistentes sobre o curso e a carreira, consegue uma formação mais coerente com as suas expectativas e, por isso, sofre menores frustrações com a carreira.

Quando este processo não ocorre de maneira adequada, a evasão tende a ser uma reação ao descontentamento com a profissão escolhida, que desestimula a prosseguir e empenhar-se com as atividades de ordem acadêmica (SILVA-FILHO *et al.*, 2007; BARLEM *et al.*, 2012). Por esse motivo muito bem se justifica que a consistência das informações se correlaciona tanto aos sentimentos de identificação e motivação quanto ao desempenho acadêmico.

Especificamente a variável de **“identificação com o curso”** apresentou correlação positiva com outras importantes variáveis que vale a pena salientar. Entre elas a de que **“a IES forneceu informações suficientes sobre o curso”** ($r = 0,53$) e de que **“recebeu apoio de pessoas importantes para escolha do curso”** ($r = 0,5$).

Em se tratando do compromisso da instituição em oferecer informações sobre o curso, os trabalhos de Machado, Melo-Filho e Pinto (2005) e Andriola, Andriola e Moura (2006) indicam que a atividade institucional de favorecer o reconhecimento sobre os cursos, principalmente entre os calouros, é um compromisso acima de tudo político, que colabora para boas escolhas profissionais entre os estudantes. O que aqui nos sugere incidir sobre a identificação com o curso e que o estudante pode inclusive ter essa expectativa da instituição.

A correlação entre as variáveis **“identificação com o curso”** e **“recepção de apoio de pessoas importantes para escolha do curso”**, que apresentou $r =$ de 0,5 encontra justificativa nos trabalhos de Gomes (1998), Bardagi (2007), Sampaio *et al.* (2011), Silva (2012), Tontini e Walter (2014). Neles se evidenciou que o suporte de pessoas relevantes para o estudante no que tange a sua escolha, e trocas afetivas positivas de opiniões e informações favorecem a estabilidade e permanência quanto ao projeto do curso. Quando por outro lado são vividas pressões, principalmente por parte da família, e dificuldades de se adaptar ao curso, as frustrações geram abandono consequentemente.

Para as variáveis **“ter tempo para estudar além dos horários de aula”** e **“conseguir conciliar horários de aula e outras atividades (trabalho, atividades extracurriculares, etc)”** o $r =$ foi de 0,73. São correlações um tanto óbvias, mas relevantes nesse estudo pela importância do antecedente **tempo para estudar** entre as premissas para a evasão.

As pesquisas de Adachi (2009), Schuarcz *et al.* (2014) e Tontini e Walter (2014) apontam que atividades concomitantes aos estudos, como trabalho, família e outro curso

superior exigem um gerenciamento de tempo e planejamento por parte do estudante para adaptar-se ao universo acadêmico e desenvolver-se em termos de desempenho. A capacidade da instituição de administrar esse tempo é um tanto limitada como apontam Tontini e Walter (2014), o que significa que esse desafio compete exclusivamente ao estudante.

Em se tratando de cursos noturnos, há uma tendência a serem opções para estudantes que possuem essas demais atividades (SCHUARCZ *ET AL.*, 2014) que irão disputar o tempo do estudante, influenciando na sua motivação, aprendizagem e permanência.

Dentre as variáveis relacionadas ao PNAES **“ser beneficiado pelas ações e projetos do programa”** mostrou muitas correlações positivas, dentre elas: **“o PNAES contribuiu para a permanência”** ($r = 0,64$); **“o PNAES possibilitou crescimento econômico e social”** ($r = 0,61$); **“os valores financeiros recebidos”** ($r = 0,54$), **“a quantidade de bolsas ofertadas”** ($r = 0,55$) e as **“modalidades ofertadas”** ($r = 0,54$) **“atendiam às necessidades”**; e **“participação nas decisões do programa”** ($0,5$).

Chama atenção o fato de que os itens relativos ao PNAES foram os antecedentes que geraram maior discordância total tanto no grupo dos evadidos quanto dos estudantes que estão cursando. Pelo que se observa nas correlações, os estudantes que se percebem ou se perceberam beneficiados pelas ações e projetos do programa tendem a concordar com a quantidade e modalidades de bolsas ofertadas, com os valores recebidos, se percebem atuantes nas decisões do programa e acreditam que ele contribui para a permanência.

Dessa forma, as respostas massivas e negativas sobre o programa sugerem que ou os estudantes ou não são beneficiados em sua maioria, ou não se percebem sendo, e automaticamente respondem negativamente ao programa.

A variável **“o PNAES contribuiu para a permanência”** mostrou correlação positiva ainda com **“o PNAES assegurou igualdade de oportunidades no exercício de atividades acadêmicas”** ($r = 0,76$) e **“o PNAES ofereceu atividades além da oferta de auxílios financeiros”** ($r = 0,63$). Tal configuração dialoga com as pesquisas de Parente (2013) e Stolf (2014), que apresentam, na perspectiva dos estudantes, expectativas de ações que ultrapassem a oferta de bolsas em atuações voltadas para a adaptação ao ambiente educacional. Aqui a relevância entre as variáveis aponta que a permanência está relacionada a mais do que facilidade financeira, como mostram Silva-Filho *et. al.* (2007) e Lobo (2012); as carências dos estudantes podem estar presentes em outras questões como capacidade para lidar com os conteúdos do curso, por exemplo, ou ter tempo para estudar.

Em se tratando das correlações negativas na amostra dos evadidos a variável **“obtenção de boa nota no vestibular”** e **“idade”** apresentaram $r = -0,33$. O que significa que quanto

menor a idade do estudante maior o seu desempenho no vestibular. Tal correlação negativa se justifica mediante os trabalhos de Sampaio *et al.* (2011) que no estudo sobre evasão não entenderam que a idade isoladamente repercute sobre evasão, mas que ela, unida ao desempenho favorece à ocorrência desse fenômeno. Explicam que alunos com menores habilidades tendem a entrar mais tarde na faculdade, ou mostram menor desempenho no vestibular, e por isso se chega à relação inversamente proporcional entre nota de entrada e idade.

Entre as variáveis **“estado civil”** e **“passou em outro vestibular que é de fato a vocação”** o $r =$ foi de -0,35. Nesse estudo os estados civis apresentados aos estudantes foram: Solteiro(a), Casado(a) ou União Estável, Separado(a) ou Divorciado(a) e Viúvo(a). Para a correlação os itens foram numerados considerando níveis de estabilidade: para Solteiro(a) foi determinado como 0 (zero), Separado(a) ou Divorciado(a) e Viúvo(a) como 1 (um) e Casado(a) ou União Estável como 2 (dois).

A partir daí a correlação negativa demonstra que quanto menor o grau de comprometimento no estado civil (ou seja, o fato de ser solteiro) mais o aluno busca/passa em outro vestibular que seja sua real vocação. Sampaio *et al.* (2011) demonstrou que estudantes que se percebem com mais oportunidade e capacidade, seja pelo seu bom desempenho ou pelo suporte familiar, tendem a evadir para tentar uma nova carreira que lhe seja mais interessante.

Trazendo essa relação para a presente pesquisa, pode-se inferir que estudantes solteiros têm maior facilidade de buscar e investir em nova carreira do que estudantes casados, talvez pela relação com a idade e tempo para investir em outra profissão, que os estudantes com obrigações familiares podem não ter a “perder”.

A variável **“passou em outro vestibular que é de fato a vocação”** também apresentou correlação negativa com as variáveis: **“percepção de identificação pessoal com o curso e profissão”** ($r = -0,34$), **“concluir o curso era importante”** ($r = -0,34$), e **“mudar, trancar ou desistir foi difícil emocionalmente”** ($r = -0,35$).

Confirmam-se os pressupostos de Bueno (1993), Bardagi (2007), Castro e Teixeira (2013) que trazem a identificação com o curso como um pilar de sustentação no mesmo. Assim, quanto mais o estudante se identificar com o curso e a carreira, e a conclusão do mesmo lhe for especialmente importante, desistir será uma difícil decisão e, portanto, menos ele buscará outro curso para compor seu projeto de vida e profissão.

Entre as variáveis **“a remuneração pelo trabalho na profissão é satisfatória”** e **“desisti do curso, pois tenho outras opções e capacidade para recomeçar”** o $r =$ foi de -0,34. Diante das condições para a confirmação de um curso como projeto pessoal Bueno (1993) e Bardagi (2007) listam também a remuneração como âncora para permanência. A explicação é

de que quanto mais se percebe uma boa remuneração pelo trabalho, menos o estudante desiste do curso como se confirmou nessa correlação.

Nos cursos em que se observam maior prestígio financeiro e social, ou seja, onde a remuneração pelo trabalho é maior e se percebe oportunidade de prestígio social a evasão tende a ser menor, como observam Brasil (1997), Adachi (2009), Sampaio *et al.* (2011), Santos-Baggi e Lopes (2011), Silva *et al.*, (2012); Kussuda (2012).

Foi negativa também a correlação entre as variáveis “**desisti do curso, pois tenho outras opções e capacidade para recomeçar**” e “**mudar, trancar ou desistir foi difícil emocionalmente**” com $r =$ de -0,46. Isso demonstra que nesse grupo quando mais é difícil emocionalmente para o estudante desistir do curso, menos ele desiste por ter capacidade para recomeçar.

Para Bardagi (2007) essa insegurança de evadir se relaciona muitas vezes à comodidade de já estar aprovado em um curso superior. E que mesmo vivenciando frustrações quanto à vocação não é tão fácil desistir quando não se percebe competência para algo novo. O peso para uma nova aprovação e pressões familiares e/ou sociais colaboram para esse sentimento de insegurança.

Ao longo desta seção, a análise das correlações positivas permitiu corroborar perspectivas que fundamentaram esse trabalho tais como: o peso do primeiro semestre para a motivação do estudante; o sentimento de bem-estar ao estudar na IES associado à percepção de que faz parte, de que possui boa relação com os professores e técnicos, de que os professores são capacitados.

Outros fatores importantes para a permanência do aluno foram: a divulgação de informações sobre o curso como um mecanismo de contribuição para a percepção de identidade e sentimento de capacidade para lidar com os conteúdos; a percepção de boa relação com os professores em conjunto com o fato de ter vivenciado com os mesmos interações além das formais; a capacidade de conciliar outras atividades e o estudo com a disposição de tempo para estudar.

Em síntese, tratando agora das correlações negativas entre as variáveis, foi possível constatar que: as maiores notas de entrada no vestibular foram declaradas pelos estudantes mais jovens; que o fato de ser casado ou ter união estável diminui a busca por outro curso que seja de fato a vocação do estudante; que a busca por outro vestibular é maior por aqueles que não percebem identificação com o curso e não consideram a formação no curso atual tão relevante; e que quanto maior o prestígio financeiro da profissão menor a chance do estudante desistir por ter outra opção.

Diante desses resultados passa-se a esta análise também no grupo dos estudantes em curso.

6.4.2 Correlações no Grupo dos Estudantes em Curso

Em se tratando das correlações positivas observadas na amostra dos estudantes em curso, as variáveis “**oferta de atividades extracurriculares que contribuem para a formação profissional**” e “**oferta de atividades extracurriculares que contribuem para a integração social**” apresentaram $r = 0,54$. Observou-se que a percepção da oferta de atividades voltadas para crescimento profissional é diretamente proporcional à percepção de atividades direcionadas à integração social. Mesmo se tratando de atividades distintas o resultado dessa correlação corrobora com a perspectiva de Gomes (1998) de que a participação em atividades extracurriculares independente da sua direção (acadêmica ou social) colabora para uma vida universitária ativa.

A correlação sugere que os estudantes que se incluem em programas de pesquisa, monitoria e afins, mais participantes estarão em atividades culturais e esportivas nessa amostra. Para Polydoro (2000) e Castro e Teixeira (2013) as atividades extracurriculares são recursos de integração. A partir delas os estudantes se envolvem também mais informalmente, enriquecendo a vivência universitária.

Massi (2013) também confirma tal correlação quando apresenta que vivências universitárias caracterizadas por um **percurso de integração acadêmica e social** (grifo da autora) acontecem quando o estudante tanto apresenta bom desempenho acadêmico, quanto constrói um vínculo positivo interpessoal. Nessas situações se observa entre os estudantes intenso envolvimento nas atividades curriculares e extracurriculares e importante identificação social. Para a autora são casos em que a permanência é bastante percebida.

Entre as variáveis “**ter um desempenho satisfatório**” e “**se sentir capacitado para lidar com os conteúdos do curso**” o $r = 0,51$ nessa amostra. Partindo dos pressupostos de Silva, Mainier e Passos (2006) e Bardagi (2007), há uma forte relação entre a motivação e o bom desempenho. São fenômenos que funcionam como um círculo vicioso se influenciando mutuamente. Assim sendo, a correlação positiva entre o desempenho e o sentimento de capacidade encontra uma válida explicação. Estudantes que se sentem motivados tendem à um maior envolvimento (BARDAGI, 2007; TONTINI, WALTER, 2014), resultando em um desempenho mais satisfatório, e esse por sua vez, reverberando sobre a motivação.

As demais correlações positivas são bastante semelhantes às que se demonstraram no grupo dos evadidos, com diferenças no coeficiente r . Entre elas se destacaram: **“estar bem informado sobre o curso no momento da escolha”** e **“ter identificação com o curso e profissão escolhida”** ($r = 0,50$) confirmando as perspectivas de Silva-Filho *et. al.* (2007) e Barlem *et. al.* (2012). **“Se sentir bem em estudar na IES”** e **“se sentir motivado com o curso”** ($r = 0,52$) como se observou nos estudos de Macedo (2012).

A **“identificação com o curso”** e **“perceber a atuação profissional e a carreira agradáveis”** ($r = 0,62$) como já pontuados, principalmente, nos trabalhos de Bueno (1993) e Bardagi (2007) sobre vocação. **“Perceber que os professores colaboraram para a aprendizagem”** e **“a metodologia e didática adotadas eram satisfatórias”** ($r = 0,63$) confirmando as referências de Cunha, Tunes e Silva (2001) e Castro e Teixeira (2013).

Com relação aos itens específicos do PNAES as semelhanças também persistiram. A variável **“ser beneficiado pelas ações e projetos do PNAES”** correlacionou-se positivamente a **“perceber os critérios de seleção como adequados”** ($r = 0,66$); **“as quantidades de bolsa”** ($r = 0,51$) **“e modalidades ofertadas (r = 0,51) serem satisfatórias”**; e **“o PNAES ter contribuído para a permanência”** (0,66). Os estudantes que se percebem beneficiados tendem a reconhecer como positivos as características da seleção para as bolsas do programa, bem como a quantidade e variedade de bolsas oferecidas. São também os beneficiados que identificam que o PNAES contribuiu para sua permanência.

Levando em consideração, também nessa amostra, a expressiva discordância total com os itens do questionário que investigaram as opiniões dos estudantes sobre o PNAES, é provável que discordância esteja correlacionada ao fato de não ter sido beneficiado com a Política. O que isso sugere é que estudantes que não se percebem recebendo benefícios dos programas tendem a opinar negativamente sobre o mesmo.

A variável **“o PNAES ter contribuído para a permanência”** teve correlação positiva ainda com **“o PNAES assegura igualdade de oportunidades no exercício de atividades acadêmicas”** ($r = 0,78$); e **“o PNAES possibilita crescimento econômico e social”** ($r = 0,71$). Esses resultados corroboram com os observados também no grupo dos evadidos. E contribuem para identificar que a permanência na opinião dos estudantes pode estar relacionada a mais do que recebimento de auxílios financeiros.

Entre as correlações negativas na amostra dos estudantes em curso demonstraram significância as variáveis **“participar na renda familiar”** e **“ter tempo para estudar além dos horários de aula”** com $r =$ de $-0,35$. Demonstra-se que quanto mais o estudante participa na renda familiar, menos tempo ele tem para estudar, além dos horários de aula.

Como outrora esclarecido, Adachi (2009), Schuarcz *et al.* (2014) e Tontini e Walter (2014) demonstram a implicância de atividades concomitantes aos estudos, como trabalho, família no tempo e planejamento por parte do estudante para as atividades acadêmicas. Questões como motivação e desempenho são também influenciadas pela disposição de tempo para o estudo e repercutem sobre a possibilidade de evasão (SCHUARZ *ET AL.*, 2014).

As variáveis **“ano que iniciou o curso”** e **“ter reprovado mais de uma vez em uma mesma disciplina”** também apresentaram correlação negativa, com $r = -0,3$. Isso significa que quanto maior o ano de entrada, ou seja, quando mais recente menos há reprovações sucessivas em uma mesma disciplina. Pode-se constatar por essa correlação que na instituição o índice de reprovações pode ter diminuído. Sobre essa correlação não se encontrou constatações na literatura, sendo, portanto, uma especificidade da presente pesquisa.

Outras variáveis que se mostraram importantes em termos de correlação negativa foram **“ter identificação com o curso”** e **“ter vocação para outro curso, mas optou pelo atual.”** Entre essas variáveis o $r = -0,3$ o que significa que quanto mais identificação com o curso, menos o estudante se reconhece tendo outra vocação. Esta foi também uma correlação presente no grupo dos evadidos. Autores como Bueno (1993), Bardagi (2007) e Tontini e Walter (2014) confirmam a relação estreita entre identificação e vocação conforme já explorado anteriormente.

Entre as variáveis **“não perceber que o currículo proporciona uma boa formação profissional”** e **“o primeiro semestre incentivou a continuar”** a correlação foi também negativa com $r = -0,27$. Sendo assim, observa-se que quanto mais o estudante não percebe que o currículo lhe trará uma boa formação, menos o primeiro semestre o incentiva a continuar. Esse resultado corrobora com as pesquisas que entendem o primeiro semestre como um momento importante de experimentação do estudante e no qual decisões sobre evadir ou continuar no curso dependem de como o estudante avalia o ambiente, o seu curso e a si mesmo.

Nos momentos iniciais do curso, surgem nos estudantes questões sobre a vocação (BARDAGI, 2007; TONTINI; WALTER, 2014), sobre a adequação aos conteúdos, ou seja, a competência e desempenho pessoal para lidar com novos conteúdos (BRAGA, MIRANDA-PINTO, CARDEAL; 1997 ADACHI, 2009), e até mesmo com relação ao currículo, à sua flexibilidade ou não, ou o quanto atende às expectativas deles (BUENO, 1993; CASTRO; TEIXEIRA, 2012). A partir dessas pesquisas é possível inferir que a partir dessas reflexões os estudantes tendem a se mobilizar para a permanência ou evasão. Isto significa que o primeiro semestre é um momento crucial para fidelizar ou não o estudante à profissão eleita, à instituição e seu curso.

Outra correlação negativa de significância se apresentou entre as variáveis “**ter reprovado em alguma disciplina durante o curso** e **sentir-se motivado**” com $r = -0,26$. A variável “**ter reprovado em alguma disciplina durante o curso**” também apresentou correlação negativa com “**o primeiro semestre incentivou a continuar**” ($r = -0,3$).

Tais resultados demonstram que a reprovação incide negativamente sobre a motivação e o incentivo no primeiro semestre. Como exposto por Braga, Miranda-Pinto, Cardeal (1997) e Adachi (2009) um desempenho que se mostra abaixo do esperado por um estudante interfere na percepção de que esteja adaptado ao curso ou de que o curso seja de fato possível para o mesmo. É nesse sentido que afeta a motivação e a condição de se sentir incentivado.

As correlações tanto positivas quanto negativas dos antecedentes da evasão no grupo dos estudantes em curso encontram também explicações e bases científicas de trabalhos que antecederam essa pesquisa.

Sintetizando os achados desta seção, em se tratando das correlações positivas, destaca-se que quanto mais se participa em atividades extracurriculares acadêmicas, maior também será o envolvimento em atividades voltadas para a integração social, cultural e esportiva; o desempenho satisfatório conduz à percepção de competência para lidar com os conteúdos do curso.

Há ainda relação forte entre a percepção de que os professores colaboram para a formação na medida em que empregam boas metodologias e didáticas; que quanto mais bem informado sobre o curso, mais o estudante se identifica com o mesmo; e que essa identificação se relaciona ainda à percepção de que a atuação profissional é interessante para o estudante. Além disso, o estudante que identifica ser beneficiado por ações do PNAES tende a responder positivamente ao programa e sua logística.

Nas correlações negativas notou-se que quanto mais o estudante contribui para a renda familiar, menos tempo ele tem para estudar além dos horários de aula; que a percepção de que o currículo não contribui para uma boa formação diminui a vivência de incentivo no primeiro semestre; por fim, quanto mais se reprova, menos o estudante se sente motivado.

6.5 RESULTADOS E ANÁLISES DAS ENTREVISTAS - PERSPECTIVA DOS GESTORES SOBRE O PNAES NO CAMPUS PARAÍSO DO TOCANTINS/ IFTO.

Esta pesquisa nasceu com o objetivo geral de descrever como o PNAES atua na prevenção e combate da evasão dos estudantes do ensino superior no *Campus* Paraíso do

Tocantins do IFTO, na visão dos gestores, alunos cursantes e evadidos da Instituição. No percurso desse objetivo grande enfoque foi dado à identificação dos antecedentes da evasão nos grupos de estudantes evadidos e cursantes uma vez que em nenhum outro momento tal investigação havia sido realizada para essa finalidade.

A percepção dos estudantes e ex-estudantes sobre o PNAES mostrou um Programa desconhecido para a maioria. Mesmo diante da auto-declaração de desconhecimento do PNAES, os alunos, contraditoriamente, expressaram opiniões de discordância sobre a condução do mesmo e os atendimentos por ele prestados.

Como forma de contrastar opiniões, para alcançar a perspectiva dos gestores do programa foram conduzidas entrevistas semiestruturadas individualmente, conforme exposto no capítulo metodológico. Os resultados e discussões das entrevistas se encontram a seguir.

6.5.1 Eixo 1 – Apresentação dos Entrevistados

A gestão do PNAES no *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO é realizada por uma Comissão local de Assistência Estudantil. Embora se tenha previsão de participação estudantil, de representantes do grêmio e do Diretório Central dos Estudantes (DCE), durante as entrevistas foi informado que tais membros estão ausentes da comissão pela pouca atuação dos estudantes nessa unidade.

Nesse primeiro Eixo os participantes foram questionados quanto a: **Formação Profissional; Tempo de entrada na IES; Sua entrada na IES se deu por meio de qual cargo; mudança (s) de função desde a entrada na IES; Função exercida atualmente na IES e há quanto tempo; Qual a participação na Gestão do PNAES e como foi escolhido para tal; e Qual a relação do Cargo que ocupa com a Gestão do programa (grifo nosso).**

Para facilitar a discussão dos resultados das entrevistas os sujeitos serão denominados nessa pesquisa como G1, G2 e G3.

Nas respostas dos participantes se observa relações diferentes com o PNAES. G1 explica que a gestão que lhe compete diz respeito ao desenvolvimento do programa no âmbito total da instituição. G1 é responsável pela articulação, planejamento, entre o exposto no regulamento e a prática de implementação nos diversos *Campi*. G2, por sua vez, pondera que sendo ordenador de despesas e havendo essa vertente financeira do programa, nessa função está atrelada sua gestão. De maneira complementar, G3 aponta que é diretamente associado à execução dos editais que ofertam bolsas e auxílios estudantis, sendo essa a principal atuação frente ao PNAES atualmente.

O regulamento não é tão claro quanto às precisas atribuições de cada um dos gestores frente ao PNAES. O documento apresenta no Capítulo VII - Gestão e Supervisão essas figuras, mas não expõe aspectos do trabalho, o que parece estar implícito nas ações necessárias para implementação do PNAES e nas legítimas atribuições dos cargos e funções que ocupam os gestores (IFTO, 2014a). No caso do G2 cuja participação na gestão do PNAES não está prevista no regulamento, a sua gestão é intrínseca à função que ocupa de direção na IES, o que ficou claro na sua resposta.

Como exposto no documento de regulamento da Assistência Estudantil (IFTO, 2014a) o comitê gestor atual, pela ausência dos representantes estudantis, corresponde em partes ao previsto nessa instituição. Essa pode ser uma forte razão para as insatisfações dos estudantes e ex-estudantes, especificamente no *Campus* Paraíso do IFTO, quanto ao PNAES demonstradas nos questionários da presente pesquisa. Há um distanciamento do público-alvo da política no diálogo de gestão do programa.

G3 explicou que os estudantes são dependentes do Setor de Assistência Estudantil nessa IES, inclusive para organização de eleições junto aos seus pares, que entende os estudantes como pouco ativos no processo de representação estudantil. Em uma fala G2 esclarece que:

G2: Aqui no campus a gente foge um pouco do que preceitua o regulamento em relação à gestão e supervisão, porque nós sempre tivemos dificuldades em relação aos movimentos estudantis, porque associa muito a participação do estudante. A gente tem enfrentado, constantemente, dificuldade na manutenção do movimento estudantil, então você constitui, mas aí ele vai se perdendo.

Pelo exposto demonstra-se nessa IES pouca representação estudantil. Quando se institui, em algum tempo ela se enfraquece. Foi essa a razão dada por G2 e G3 para a frágil atuação dos estudantes na gestão do PNAES. É um tanto inquietante essa constatação uma vez que a Assistência Estudantil nasce nas lutas das organizações estudantis por condições de permanência, êxito e qualidade de ensino na modalidade de educação superior (KOWALSKI, 2012; PARENTE, 2013; UNE, 2015).

Machado e Pan (2014) problematizam essa ambiguidade da implementação do PNAES em uma universidade federal. Salientam que mesmo que essa política de assistência estudantil se ocupe de atender as demandas dos jovens pelo acesso e permanência na graduação, não observam a participação desses atores nas escolhas das atividades por eles desempenhadas para essa finalidade. Há premissas de ações, mas com pouco, ou nenhum protagonismo dos maiores interessados na elaboração das mesmas.

O resultado da percepção dos gestores a esse respeito corrobora com as respostas aos questionários tanto dos estudantes evadidos, quanto dos cursantes que, na grande maioria não reconhecem participação nas decisões sobre a implementação do PNAES nessa IES.

Para melhor compreender como os gestores entendem o PNAES o Eixo 2 investigou a perspectiva do Programa na visão dos mesmos.

6.5.2 Eixo 2 – O Conceito do Programa Nacional de Assistência Estudantil

Os gestores foram questionados nesse Eixo sobre **como concebem/percebem a Política de Assistência Estudantil presente no IFTO**; e solicitados a comentarem a respeito dos **objetivos do PNAES**.

G1 percebe avanços nas atividades relacionadas ao PNAES desde que foi concebida para os Institutos Federais em 2010. Comenta que inicialmente o montante financeiro destinado ao programa era muito tímido, que foi crescendo a cada ano com recurso atualmente bastante considerável. Para o ano de 2016 apresentou que o orçamento geral está em 8 milhões de reais.

Mas, além do incentivo financeiro, observa avanços da política no que tange a atenção que o programa tem possibilitado às diversas necessidades dos estudantes, tanto com apoio direto ao ensino com equipe pedagógica, quanto atenção à saúde com equipe médica. Para esse gestor houve uma estruturação com vários setores, espaços físicos e profissionais para dar conta das demandas estudantis. A formação de coordenações com gratificação para atuar frente ao Programa também foi listada como um avanço, possível pelo aumento dos incentivos financeiros.

A diversidade das modalidades de benefícios ofertadas foi também ressaltada como um avanço, por entender que abarcam diferentes situações e demandas estudantis. Por exemplo, G1 cita o Bolsa Atleta que, segundo ele, foi incorporado a pedido dos estudantes.

Percebe ainda que o PNAES tende a avançar quando se tornar de fato uma Política, que para G1 é algo mais amplo do que um programa. Contou que estão rascunhando um documento para efetivar essa política com objetivo de fomentar diretrizes maiores pensando a evolução das atividades de Assistência Estudantil. Lamentou por ainda hoje não possuírem um órgão de referência no MEC. Nas palavras o gestor comenta:

G1 [...] nós não temos um fórum de Assistência Estudantil nacional que reúna as pessoas para a gente conhecer, trocar ideias para ver como estão sendo feitas as coisas em um lugar e outro. Então eu sinto falta porque se você for ver cada área tem um fórum, onde eles tiram dúvida, onde trabalham políticas e ações conjuntas [...] como o PNAES dá certa liberdade pra gente criar sua regulamentação difere muito de uma

instituição para outra, então as realidades são muito diversificadas. Uma parte boa a gente tem mais autonomia, a parte ruim é que a gente pode cair numa certa insegurança por ter pouco respaldo.

As articulações das instituições que implementam o Programa a outros organismos institucionais são também recomendados no trabalho de Assis *et al.* (2013). Nessa pesquisa considerando as determinações do FONAPRACE (2012) revela-se importante fomentar articulações junto a outros órgãos externos como Ministério da Cultura e do Esporte, por exemplo, na medida em que a IES vivencia dificuldades na composição de uma equipe técnica mínima ou até mesmo de espaço para execução de suas atividades para permanência.

As onze IES investigadas no trabalho de Assis *et al.* (2013) relataram tentativas de articulação com outros órgãos a fim de implementar o PNAES. A busca de projetos que tenham legitimidade institucional em um aparato maior de atores foi também percebida nesse trabalho.

Na perspectiva do G1 de maneira geral observou-se avanços tanto financeiros quanto dos serviços prestados e benefícios ofertados. Um caminho que para o gestor vem crescendo e sendo desenvolvido democraticamente por meio dos atores responsáveis pelo programa, mas também com a participação das comunidades (estudantes, servidores, demais gestores) em seminários onde se atualiza constantemente a regulamentação do programa.

Na concepção do G2 o Programa é adequado por não ser um “regulamento engessado”. Traz ações pré-estabelecidas para a Assistência Estudantil, mas dá margem para a criação de outras ações. A aplicação e desenvolvimento de ações dependem da realidade local, da percepção das necessidades que surgem nessa realidade e do volume de recursos existentes disponíveis.

Revela que a IES tem dedicado maior parte dos recursos às necessidades que percebem serem mais impactantes à maioria dos estudantes, nessa IES os auxílios transporte e alimentação. Mas sem deixar de ofertar modalidades como auxílio emergencial também bastante praticado para os estudantes que realmente se caracterizam com essa necessidade.

Essa autonomia é também retratada no estudo de Santos e Freitas (2014) o qual discute como ponto relevante do PNAES o fato de poder ser administrado por cada IES de acordo com suas demandas, peculiaridades locais e regionais, mesmo sendo um programa de âmbito nacional. A utilização dos recursos, operacionalização e avaliação de como o programa irá ser desenvolvido, bem como as metodologias e critérios de seleção dos estudantes podem corresponder às especificidades de cada instituição.

O G3, quando questionado sobre a concepção do PNAES, por sua vez, percebe deficiências na implementação do Programa por enquadrar no regulamento da mesma maneira

o público do Ensino Superior e do Ensino Médio. Segundo o gestor o atendimento às necessidades não poderia ser igualmente molduradas, os diferentes públicos possuem diferentes demandas.

O gestor identifica dificuldades em atender as reais necessidades dos estudantes. Explicou, por exemplo, que os valores de auxílio aos estudantes são iguais, mas o aluno do ensino superior tem carências de aluguel e transporte que o aluno do ensino médio pode não ter, principalmente os estudantes que vêm de outros Estados para morar sozinhos, o que torna o auxílio pouco expressivo para esse público. Pondera que reconhece que a ajuda financeira é um auxílio, mas identifica que o estudante do ensino superior sai na desvantagem quanto a isso.

A impressão do G3 a esse respeito corrobora com os antecedentes para evasão listados nessa pesquisa (QUADRO 7). Embora as problemáticas referentes ao ensino-aprendizagem (BRAGA, MIRANDA-PINTO, CARDEAL, 1997; ADACHI, 2009), à integração com a instituição, com os professores e colegas, a adequação ao currículo do curso (TINTO, 1975; BUENO, 1993; CASTRO E TEIXEIRA; 2013), entre outras, sejam unânimes tanto ao estudante do ensino médio, quanto do superior, há de se tratar com alguma especificidade questões relacionadas à vocação, e principalmente à dupla jornada de trabalho e emprego mais presente entre os universitários (ADACHI, 2009; SCHUARCZ *ET AL.*, 2014; TONTINI, WALTER, 2014).

G3 aponta como necessário dialogar nos encontros sobre essa realidade, que os grupos precisam ser considerados nas suas diferenças. O ensino médio é o público que está sendo mais privilegiado pelo Programa, em sua opinião.

O que mais se aproxima nas concepções dos gestores diz respeito à natureza de promoção de auxílios financeiros aos estudantes que, presentes na instituição, demonstrem necessidades. Pelo exposto na fala dos gestores se não acolhidas as carências estudantis impactam a vivência escolar/acadêmica de alguma maneira.

É bastante presente no discurso dos participantes a intenção de fomentar ações que repercutam sobre o estudante em benefícios, como expôs o G1 tanto em termos acadêmicos como em ações de saúde. Para o G2 ações que traduzam as necessidades locais. E como problematizou G3 que o PNAES precisa amparar de forma equânime e não igual os estudantes.

A ideia do PNAES aparece muitas vezes relacionada exclusivamente a ações de auxílios financeiros. Pode ser uma interpretação do Decreto que o institui, que de fato lista atividades, comumente relacionadas ao assistencialismo e recursos financeiros que as executem. Exemplo disso são ações de moradia, transporte, alimentação (BRASIL, 2010).

Os objetivos a democratização das condições de permanência, minimização dos efeitos das desigualdades sociais, redução de taxas de evasão e retenção e promoção de inclusão social, de que trata o Programa traz a temática da inclusão social, acabando por configurar como uma política compensatória (STOLF, 2014).

Na fala dos gestores somente o G1 aponta na concepção do PNAES atividades pedagógicas e de saúde. Os gestores que estão na prática do Programa, nessa entrevista especificamente, não apontaram na concepção do PNAES outras ações além da oferta de benefícios financeiros. G3 explica inclusive que os editais para a proposição de bolsas e auxílios é o carro-chefe do Programa na IES e o G2 lista quais são atualmente as modalidades de auxílios financeiros ofertadas.

Silveira (2012) problematiza que a assistência estudantil é uma política de diretos que não pode ser confundida com assistencialismo. Os recursos que se aplicam são para a autora investimentos nas pessoas que repercutirão futuramente em competência, capacidade e desenvolvimento de papéis na sociedade.

Na concepção da política de Assistência Estudantil há premissas de concebê-la como parte do processo educativo nas IFES. Que associe o ensino, a pesquisa e a extensão interligando esses eixos a fim de fazer-se parte do processo acadêmico e dessa forma garantir a natureza transformadora da relação Universidade e Sociedade. O rompimento com a ideologia assistencialista ocorre quando a política é entendida como direito social e pertence a práxis acadêmica (FONAPRACE, 2012).

As concepções dos gestores se associam muito ao que lhes está atribuído na tarefa que disseram realizar junto ao PNAES. O G1 traz muitas questões relativas ao planejamento o G2 sobre as decisões quanto às modalidades de bolsas e G3 sobre a operacionalização e atendimento das necessidades financeiras dos estudantes.

O aprofundamento acerca dessa questão foi possível quando os participantes foram solicitados a discorrer sobre os **objetivos do PNAES** (grifo nosso).

O G1 respondeu que o objetivo é a questão da promoção da permanência e do êxito estudantil. Diante de um grupo que esteja vulnerável e cujo direito constitucional à educação se mostre ameaçado o PNAES oferece a proteção social. O trabalho do programa do ponto de vista desse participante é então “minimizar os efeitos das desigualdades regionais” presentes nos grupos de estudantes. Possibilitar um nivelamento mínimo para que o estudante tenha condições iguais para percorrer a trajetória estudantil/acadêmica.

Consoante a esse entendimento o G2 entende como objetivo do PNAES garantir o acesso e permanência. Segundo ele “fazer o que se chama justiça social, que é dar iguais

condições aqueles seres de origem diferente na própria instituição”. Diante de uma atividade que precisam realizar, mas não tenham condições para tal, os auxílios, ele cita os de transporte, alimentação, uniforme, viagens, entre outros, possibilitam ao estudante participar e ter iguais acessos às atividades da instituição. Que a permanência do estudante seja resguardada de qualquer desigualdade seja de renda ou pela origem do estudante.

No relatório de 25 anos do FONAPRACE (2012, p.63) apresenta-se a amplitude de interesse da política de Assistência Estudantil. Ela é confirmada como conjunto de diretrizes e princípios que orientam para a implementação de ações que garantam acesso, permanência e conclusão da graduação dos estudantes de IFES. Nesse documento propõe-se, mediante a política, ações preventivas da evasão e repetência provenientes de limitações da condição financeira. São citadas como perspectivas de atenção “aspectos de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida”.

Os trabalhos que investigam a Assistência Estudantil (VARGAS 2011; ASSIS *ET AL.* 2013; SANTOS, FREITAS, 2014; FEL) são unânimes em destacar como objetivo do PNAES a atenção às necessidades estudantis na medida em que se configurem barreiras à permanência e conclusão com êxito dos estudantes.

O G3 também apresenta como principal objetivo do PNAES dar condições de permanência aos estudantes. Na sua fala o programa é apontado como um espaço de demandas dos estudantes diretamente, mas também das necessidades que os pais dos mesmos trazem. Percebe pela sua prática que em torno de 30% ou 40% dos estudantes da IES não conseguiriam permanecer não fossem os benefícios que o PNAES oferece.

As respostas não unânimes e convergem para o que se prevê nos documentos que formalizam o PNAES tanto em nível nacional, como nos regulamentos dessa instituição para o programa. Permanência e êxito são as finalidades maiores do programa (BRASIL, 2010; IFTO, 2014a).

O grande objetivo do PNAES do ponto de vista de Betzek (2015) é dar condições de continuidade de estudo aos estudantes vulneráveis socialmente e que por essa condição apresentem chances maiores de desistência.

Nesse tópico algumas falas chamam atenção para o entendimento de que carências estejam relacionadas somente a questões financeiras, que ao suprimento efetivado via auxílio ou bolsa, a garantia da continuidade dos estudos será mantida. Quando se pensa permanência, observa-se no vasto estudo presente nessa pesquisa que os antecedentes ultrapassam vulnerabilidades financeiras. Prejuízos pedagógicos, questões emocionais, acesso a

informações, são algumas carências tão pesadas para a decisão de evadir quanto a dificuldade financeira. (SILVA-FILHO *ET AL.* 2007; SANTOS-BAGGI, LOPES, 2011; LOBO, 2012).

Em se tratando do objetivo de êxito pouco se apresentou nos discursos dos gestores. Até o momento o que se tem expressado sobre a percepção e os objetivos do PNAES é frágil em se tratando de ações destinadas ao êxito, entendido como o sucesso acadêmico, o bom desempenho.

Stof (2014) entende ser limitada a compreensão de que permanência será resolvida com a oferta de bolsas. Para Parente (2013) é inegável que se trata de uma estratégia necessária e uma obrigação ética promover auxílios que minimizem as profundas diferenças sociais, mas não como única ação.

Ainda parece incipiente na perspectiva dos gestores o cuidado para o objetivo do êxito que propõe o Programa, aparentemente as ações se concentram na lógica da promoção de benefícios financeiros dirigidos para a permanência.

O Eixo seguinte da entrevista explorou a implementação do PNAES. Foi subdividido em dois subtemas um para considerar os aspectos da **gestão e supervisão** e o outro onde se tratou de questões como o **planejamento, execução e avaliação** (grifo nosso).

6.5.3 Eixo 3 – A Organização e Implementação do PNAES no Campus Paraíso do Tocantins.

Durante as entrevistas observou-se a dificuldade de subdividir o trabalho de efetivação do PNAES em equipe de Gestão e Supervisão e equipe de Planejamento, Execução e Avaliação. A separação em sessões diferentes foi adotada respeitando o que está previsto no regulamento que apresenta uma equipe para gestão, e diferentemente expõe no Art. 46 que “o planejamento, a execução e avaliação das ações do Programa de Assistência Estudantil serão de responsabilidade, preferencialmente, de uma equipe multiprofissional” (IFTO, 2014a).

Recomendam-se para a heterogeneidade dessa equipe os profissionais: Assistentes sociais, Psicólogos, Pedagogos, Assistentes de aluno, Médicos, Odontólogos, Enfermeiros, Técnicos e auxiliares de enfermagem, nutricionistas e profissionais de educação física com possibilidade de se disponibilizar apoio administrativo ao setor/coordenação de Assistência Estudantil que a IES compor (IFTO, 2014a).

6.5.3.1 Gestão e Supervisão

Em se tratando do trabalho de **Gestão e Supervisão** os participantes foram questionados sobre: **como é composta a equipe profissional de gestão e supervisão do PNAES no IFTO; a existência de organização administrativo-institucional dos setores (organograma); e como se dá o trabalho nessa equipe (encontros, eventos, gerenciamentos e supervisões)** (grifo nosso).

A composição dessa equipe de gestão e supervisão foi trabalhada no item que explorou sobre a apresentação dos participantes dessa pesquisa, os resultados presentes trazem outros esclarecimentos sobre os aspectos relativos do trabalho em equipe.

O G1 esclareceu que em se tratando da supervisão de fato é um trabalho restrito à Diretoria de Assistência Estudantil em interlocução com os Gestores de Assistência Estudantil locais em cada *Campi* que podem ser Coordenadores ou Responsáveis Técnicos, ou Gerentes ou Diretores (se diferenciam pelas suas gratificações). É restrito por se tratar da prestação de contas, elaboração de relatórios e formação de dados sobre ações do Programa, para ele esta é a maior tarefa do gestor, e necessita das informações repassadas das gestões locais.

Considerando aspectos de gestão o G1 explica que há essa gestão geral conduzida por ele, mas que identifica na prática uma gestão compartilhada, envolvendo toda equipe multiprofissional.

Em se tratando a existência de um Organograma o G1 respondeu que não há definido. A gestão é descentralizada, com cada *Campus* tendo sua autonomia, e organogramas locais. O que é consenso é que no Setor de Assistência Estudantil exista um Coordenador ou Responsável Técnico, ou Gerência ou Diretoria (cita o exemplo do *Campus* Palmas nesse último caso). Dentro desse setor, os setores específicos com as equipes preferenciais que tratam o edital e a equipe mínima que deve ser formada por Psicologia, Assistência Social e Pedagogo (IFTO, 2014a).

Assis *et al.* (2013) demonstra em sua pesquisa a diversidade de organização institucional para implementar o PNAES em diferentes universidades. Algumas com apoio de outros órgãos institucionais para gerir a política e fomentar outras ações como é caso da UFMT cuja gestão do PNAES compete à Pró-reitoria de Cultura, Extensão e Vivência; outras como a UFJT que começou a implementar o PNAES em uma coordenação junto à Pró-reitoria de Recursos Humanos, passando a constituir posteriormente uma Pró-reitoria de Assuntos Estudantis com equipe multidisciplinar que gerencia, planeja e executa ações para os fins da política.

E o caso da Universidade Federal de Uberlândia que bastante semelhante ao IFTO possui como órgão gestor uma Diretoria de Assuntos Estudantis no interior de uma Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, dando possibilidades à articulações conjuntas nessas três áreas (ASSIS *ET AL.*, 2013).

A respeito da participação dos estudantes na gestão e supervisão do PNAES, G2, como já citado, revelou não haver essa participação nessa IES. Essa característica apresenta uma realidade local que diverge do que preceitua o regulamento. Nessa pesquisa de Assis *et al.* (2013) tampouco foi citada a participação dos estudantes na gestão.

No *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO tal fato foi justificado pelo G2 em virtude dificuldade de manutenção dos movimentos estudantis no *Campus*. A participação dos estudantes frente ao PNAES se verifica na fase de planejamento.

O G2 identifica que a Gestão é composta e realizada pela Direção-Geral do *Campus* e pelo Responsável Técnico do setor de Assistência Estudantil. A respeito da DG explica que o trabalho se dá no gerenciamento dos recursos financeiros, tanto do que já vem direcionado para atividades do PNAES, quanto o orçamento geral de custeio do *Campus*.

Explicou que nessa IES tem-se adotado a política de ampliação do recurso para implementação do PNAES, utilizando para isso o orçamento do *Campus* quando surgem demandas além do que o recurso do Programa possibilita executar e que não haviam sido, por isso mesmo, projetadas inicialmente para realização.

Comentou que não existe um Organograma dessas atividades, que a gestão do recurso é conduzida diretamente pelo G2 e a supervisão da utilização do recurso destinado ao PNAES é apontada como um trabalho do G3, que é também segundo ele quem realiza a parte de execução.

Sobre a metodologia do trabalho discorre que realizam anualmente na IES uma reunião geral com os representantes estudantis, na ausência desses os representantes de sala, e o G3. Nessa ocasião são discutidas as ações que serão desenvolvidas dentro da IES referentes ao PNAES e o recurso destinado para tal. Quando em situações adversas, para criação de novas ações, explica que os alunos são consultados extraordinariamente.

Existe, além disso, em termos de gestão e supervisão reuniões em nível estadual nas quais os diversos representantes da Assistência Estudantil se reúnem para debater a efetividade das ações, pensar sugestões e revisar o regulamento. Essas reuniões foram citadas tanto pelo G1 quanto pelo G2.

O G3 declarou que em se tratando de gestão não há nessa IES, diferente da maioria dos demais *Campi*, uma coordenação com função gratificada no setor de Assistência Estudantil. Na

função que ocupa como gestor, é Responsável Técnico, cargo que não recebe gratificações para realizar o mesmo trabalho que outros profissionais fazem recebendo gratificações para isso. Entende que isso ocorre por ser uma instituição nova onde ainda existem fragilidades e que não há uma obrigatoriedade de haver função gratificada para essa gestão.

Comentou que seu trabalho de gestão e supervisão é realizado com a prestação de contas do recurso que é utilizado para a Diretoria de Assistência Estudantil, um trabalho que G3 realiza no *Campus* solitariamente e que percebe, pela troca de experiência com gestões de outros *Campi*, que na prática as atuações são muito semelhantes. Existe segundo o gestor um modelo de atuação nesse sentido que é o envio de relatórios trimestrais, semestrais e anuais. Explica que entende gestão e supervisão como esse trabalho ligado à questão financeira.

Não identificou a existência formal de um Organograma para a Assistência Estudantil, mas se tivesse que citar seria na sequência hierárquica: Direção-Geral, Gerência de Ensino e Setor Biopsicossocial (setor ligado ao PNAES no qual estão inseridos os profissionais: médico, técnico de enfermagem, psicólogos e assistente social).

Os resultados apresentados sobre os aspectos de **gestão e supervisão** nos discursos do G2 e G3 convergem para o trabalho de direcionamento do recurso e prestação de contas da aplicação do mesmo na implementação do PNAES na IES. Tanto um ator como outro percebe a ideia de gestão e supervisão relacionadas às atividades de gerenciamento dos recursos financeiros e a manutenção da transparência dessa prática para a DAE.

Comentam como sendo atividades que dependem uma da outra, mas se realizam isoladamente tendo cada gestor sua função: o G2 faz a tomada de decisões e gerenciamento dos recursos e G3 a prestação de contas seguindo um modelo de relatório trimestral, semestral e anual.

Por outro lado, na fala do G1 essa atividade solitária de prestação de contas para ele representa o que se entende de supervisão, e que por ele é executada no nível macro da organização do Programa na Instituição como um todo. Mas a gestão é realizada na prática cotidiana adotada também por cada ator que compõe as equipes que no regulamento se dizem de planejamento, execução e avaliação.

Essa distinção entre gestão e supervisão, e os trabalhos de planejamento, execução e avaliação não foram entendidos por todos os gestores como questões diferentes, como se observa no item a seguir.

6.5.3.2 Planejamento, Execução e Avaliação

Esse tópico da entrevista buscou a percepção dos gestores sobre a **composição da equipe de planejamento, execução e avaliação do PNAES no Campus Paraíso do Tocantins/IFTO; Organização administrativo-institucional dos setores (Organograma); e como é desenvolvido o trabalho dessa equipe: (reuniões, planejamento, tomadas de decisão, execução, avaliação).**

Para G1, como explicado no item anterior a gestão e as atividades de planejamento, execução e avaliação do PNAES ocorrem pela ampla equipe nos diversos *Campi*. Segundo ele embora exista um direcionamento das atividades do Programa no seu regulamento, a gestão é de fato realizada na execução dos trabalhos por cada profissional que compõe a equipe de planejamento, execução e avaliação, formada por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, etc. Na fala do gestor:

G1 [...] todos nós gerenciamos, porque quando a Psicologia vai fazer o planejamento das suas ações e criar as ações ela está gerenciando, e está ali sendo gestão da Assistência Estudantil, num braço que é a saúde mental. O serviço social, num braço que é o serviço social. Então, em certa medida, como cada profissional e as equipes trabalham com muita liberdade para dentro das diretrizes criar as ações. Ah! Vamos fazer uma palestra assim assado, vamos criar um grupo assim, fazer uma ação, um projeto tal. Todo esse trabalho culmina em também gestão do programa, então ela acaba sendo uma tarefa de todos nós.

Na pesquisa de Assis *et al.* (2013) o exemplo da experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) aponta para uma articulação conjunta de diversos setores na instituição a fim de implementar políticas de assistência estudantil. Tal organização resultou em uma Superintendência de Políticas Estudantis, órgão destinado ao planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos programas estudantis para permanência, fruto de debates internos sobre serviços de assistência e seus diversos programas.

Para G1 as atribuições dos cargos pelos quais os profissionais chegaram à IES é que dão as diretrizes das ações que executam frente ao PNAES. E no exercício da prática profissional, são dadas liberdade de planejamento e execução. Segundo ele as atribuições desses profissionais traduzem de algum modo os objetivos preestabelecidos pelo PNAES que significam dar apoio aos estudantes em vulnerabilidade. Então no trabalho dessa equipe está implícito o gerenciamento de todos para com o Programa.

Em se tratando do desenvolvimento do trabalho com as equipes o G1 respondeu que na medida em que existe uma tomada de decisão mais coletiva são realizadas reuniões e *web*

reuniões, sejam elas dentro do Comitê Gestor ou nas Comissões locais de Assistência Estudantil.

Em se tratando da aplicação do recurso em todos os *Campi* o gestor comenta que depois de dividido o recurso no Colégio de Dirigentes (CODIR), cada comissão local tem autonomia para executá-lo. A comissão local é quem monta uma proposta de divisão dos recursos para promover a assistência. O que se busca é uma participação de toda equipe de assistência local e também da comunidade, dos estudantes, para que exista representatividade nessas decisões e sejam adotadas democraticamente.

Marca como momento para planejamento, execução e avaliação os Seminários da Assistência Estudantil, que ocorrem anualmente com objetivo de reciclar, capacitar e fomentar discussões e atualizações do regulamento e das práticas. Explica que esse evento já foi mais utilizado para discussão de regulamento, mas pretendem para os próximos promover espaços para discussões de outras temáticas, de assuntos que sejam relevantes para capacitação e encontro de profissionais no intuito de alinhar as práticas aos objetivos do Programa.

A experiência do Instituto Federal Fluminense, retratada na pesquisa de Felipe (2015) também aponta para encontros com equipes, mas no caso dessa instituição ocorre no Fórum de Assistentes Sociais do IFF onde ocorrem seminários, são feitos levantamentos, e discussões que reverberem sobre melhorias no Programa de Assistência Estudantil. No caso aqui retratado o G1 revela para existência de encontros com equipe mais heterogênea, além dos Assistentes sociais.

O G2 percebe o planejamento em duas etapas. Na primeira conduzida por ele e G3 na qual chegam a um planejamento para utilização do recurso e das ações que serão realizadas com base nas experiências dos anos anteriores levando em consideração as ações que surtiram maior efeito positivo nos estudantes. Realizada essa análise inicial, convocam reunião com os alunos onde essas propostas são apresentadas, estabelecidas discussões e recebidas sugestões que após uma avaliação conjunta, conclui-se como será executado o recurso para implementação do Programa.

Na sequência passa-se à elaboração e condução de edital coordenado por G3, para a seleção dos estudantes para o recebimento dos benefícios. E quanto à avaliação revela serem feitas periodicamente para que possam compreender o que de fato está sendo efetivado, se os estudantes estão sendo beneficiados pelo recurso, se estão tendo acesso e permanecendo na IES. Momento que também revela serem pensadas mudanças de planos de ação se, nas escutas com os estudantes, são coletadas informações e demandas que sugiram reconfigurações. Essas avaliações, segundo G1, ocorrem frequentemente, mas informalmente.

Também não identifica para a equipe de planejamento, execução e avaliação, a formalização de um organograma.

Já G3 explica que a equipe de planejamento, execução e avaliação é formada pelos profissionais do setor Biopsicossocial da IES, subdividido em três setores: o serviço social, a psicologia e o setor médico. Diferente do trabalho de gestão e supervisão que existe um relatório para apresentar frequentemente, o trabalho dessa equipe não segue nenhuma padronização. Nas suas palavras:

G3: [...] a questão de elaboração de propostas e execução fica a cargo de todos os profissionais, de cada um do seu setor. [...] a ideia é assim: que a gente trabalha em conjunto, mas cada setor diante da sua demanda, da sua especificidade também desenvolva as suas ações e propostas em relação ao que tem que ser trabalhado com os nossos alunos.

Como já explicitado, nos trabalhos de Assis *et al.* (2013) e Santos e Freitas (2014) a autonomia das equipes é um ponto característico na implementação do PNAES. A administração das demandas frente às necessidades que se impõe, os recursos e formatos de editais serão implicados da natureza regional e local de cada IES. No relatório do FONAPRACE (2012) as experiências das IFES em diferentes regiões do país legitimam o desenvolvimento da assistência estudantil consoante às demandas locais e a organização e administração da equipe que conduz na política na IES.

Essa perspectiva apresentada por G3 está também presente na fala do G1, de que as atribuições naturais dos cargos vão sendo executadas e possuem relação direta com os princípios do Programa. G3 acrescenta que não há para a equipe a prestação de contas dos trabalhos realizados, que não existe um relatório específico para apresentar ao final do ano, por exemplo, no qual esteja especificado todo trabalho que foi feito com os alunos.

Quanto à metodologia G3 comentou que há uma tentativa de reunir a equipe, mas não existe uma agenda de reuniões sistematizada. Os profissionais trabalham em horários diferentes para o atendimento dos três turnos na IES. Existe necessidade de se reunir, mas ocorre mais informalmente, principalmente entre os setores da Psicologia e Serviço Social, que trocam frequentemente *feedback* sobre as demandas dos estudantes e os atendimentos prestados. O trabalho do ambulatório, segundo a gestora, ocorre mais isolado na prestação de atendimento de saúde física aos estudantes.

Orientações destinadas à promoção de avaliação das ações e dos projetos implementados pelo Programa são listadas no FONAPRACE (2012) dentro das metas institucionais. Ainda que historicamente cada IES adote medidas de implementação conforme

as demandas locais, o Fórum aconselha que sejam analisados os resultados, que se incorporem metodologias de acompanhamento e avaliação da assistência praticada.

As similaridades dos discursos dos gestores se apresentam no que tange a informalidade das atuações frente às demandas dos estudantes. A autonomia das equipes foi demonstrada na fala de G1 e G3. Observa-se uma formalização mais do trabalho de direcionamento dos recursos financeiros e supervisão dessa prática, como observou G2, bem como da condução de editais para a implementação do Eixo de Assistência ao Estudante.

Em se tratando do Eixo Universal e das possibilidades de intervenções, do planejamento, de como são executadas e avaliadas as ações pelas equipes multiprofissionais não há padronização e chegam a serem inexploradas no discurso de G2 quando expõe sobre planejamento, execução e avaliação.

Aparentemente quanto ao Eixo Universal tratado no regulamento (IFTO, 2014a), nem entre os gestores há reconhecimento de que as atuações da equipe multiprofissional correspondem a ações do Programa. Mais uma vez fica evidente o peso da intervenção financeira como atividade principal do PNAES.

6.5.4 Demais Aspectos para Implementação do PNAES

As perguntas que se seguiram, ainda no Eixo 3, investigaram as percepções dos gestores sobre as demais características do PNAES aplicado nessa IES. Foram questionados sobre as ações desenvolvidas em cada Eixo do Programa, sobre as metodologias de seleção, o perfil dos estudantes atendidos, o gerenciamento do orçamento disponibilizado, entre outras.

6.5.4.1 Atividades do Eixo Universal

No que tange as **ações, projetos e programas desenvolvidos no Eixo Universal** o G1, que estava de posse do regulamento do PNAES no momento da entrevista, perguntou se poderia lê-lo. Dado esse consentimento o gestor explicou que dentro desse Eixo estão uma série de programas não associados a concessão de benefícios financeiros. Os primeiros programas elencados, segundo ele os de maior prioridade, no regulamento conta terem sido decididos por representarem as áreas profissionais presentes na IES. São eles os de psicologia, pedagogia, serviço social, assistência à saúde. Ou seja, cujas atribuições representem os objetivos propostos pelo PNAES (grifo nosso).

Esse Eixo é apontado pelo gestor como grande desafio, uma vez que não há ainda uma identificação das ações que cada setor executa como pertencentes ao Programa. Faltam registros de atividades como sendo voltada para o PNAES. Entende como sendo uma fragilidade natural do tempo de implementação, que ainda não tem estruturada a execução desse Eixo como gostaria, mas está nos planos fazê-lo, pois entende-se que dessa forma a execução pode ser mais adequada.

A ideia do gestor é constituir um manual de procedimento de assistência estudantil, onde se exponha as ações e metodologias de execução. Conta que dentro do Comitê Gestor tem estruturado uma equipe para possibilitar o acompanhamento e supervisão estratégica desses trabalhos. Segundo ele, mesmo no Eixo de Assistência e Apoio ao Estudante falta padronização no que compete aos editais e metodologia de análise socioeconômica. Aponta como um objetivo da gestão encontrar um delineamento para essas atividades.

Sobre os demais programas nesse Eixo G1 lista: o programa de assistência a viagem, que dá apoio para os estudantes participarem em visitas técnicas, jogos, jornada científica e outros eventos institucionais; o programa de mobilidade acadêmica que viabilize condições de intercâmbio; o programa de incentivo ao esporte e lazer; o programa de incentivo à arte e cultura; o programa de incentivo a formação cidadã; programa de educação para adversidade, tolerância, discriminação; o programa de apoio às pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação; e o programa de inclusão digital, exatamente como descrito do Regulamento (IFTO, 2014a).

Apresentados os programas explica que foram construídos em conjunto, considerando experiências de outros institutos federais que já vinham dando esses direcionamentos.

Na prática revela que os programas funcionam de forma dinâmica, descoordenada e sem documentação necessária por se tratar de um programa. “[...] até porque não foi do programa que saíram as ações, o programa passou a existir para registrar ações que já ocorriam no campus e sempre ocorreram”. A prática é que levou a estar registrado dentro do PNAES. E segundo ele o desafio é ter das equipes o trabalho de “[...] registrar essas atividades dentro desses programas, porque a intenção é essa. São coisas que a gente não conseguiu avançar ainda. Mas digamos assim, são tarefas de casa que já são impostas no próprio documento para a gente avançar”.

De fato, como explica o regulamento, os programas que compõe esse Eixo Universal devem se desenvolver mediante projetos formatados por servidores da Instituição que detenham capacitação ou que atuem em áreas relacionadas à natureza do programa (IFTO, 2014a).

O G2 enquadra como ações do Eixo Universal na IES as **visitas técnicas, auxílio uniforme e material escolar** (mas exclusivo para alunos do Ensino Médio) e **subsídio para alimentação** esse difere do Auxílio Alimentação do Eixo de Assistência e Apoio, pois nesse caso todos os estudantes podem fazer refeições no almoço e no lanche da tarde dentro da IES de forma gratuita. O gestor percebe que essa ação atende massivamente os estudantes do Ensino Médio, mas pouco os do Ensino Superior (grifo nosso).

G3 por sua vez apontou um projeto que ainda não teve início de acompanhamento da saúde dos estudantes por meio de uma cartilha do Ministério da Saúde. Porém restrito ao Ensino Médio, pois é voltada ao público adolescente. Entre as atividades que ela lista pertencerem ao Eixo Universal na IES estão as **visitas técnicas** onde se aplicam recursos financeiros que auxiliem os estudantes a participarem de congressos e eventos independente da situação econômica e social do estudante (grifo nosso).

Atividades **culturais e esportivas** (principalmente essa última) são também percebidas por G3 nesse Eixo. Explica que quando surgem ações como essas e que requerem auxílio para que os estudantes participem eles são disponibilizados para que a atividade aconteça e seja promovida a todos os estudantes de todas as modalidades de ensino, sem que se estabeleça critérios para selecionar estudante mais ou menos vulneráveis (grifo nosso).

Como se pode observar com exceção de G1, que lia o regulamento durante as entrevistas, entre os gestores locais não se expressou atividades da equipe mínima do PNAES (Pedagogo, Assistente Social e Psicólogo) como sendo ações, programas ou projetos do Eixo Universal. De certa maneira os resultados reforçam a fala do G1 quando explicita que as atribuições dos profissionais é que foram demarcando o que se traduz no Regulamento do PNAES nessa Instituição.

O automatismo na condução dos trabalhos da equipe mínima pode ser uma explicação para a ausência de formalização das ações como atividades do PNAES. E de alguma maneira parece faltar legitimidade por parte dos gestores locais de ações que não tenham relação com aplicação de recursos financeiros do Programa.

Observa-se que todas as ações citadas como presentes no Eixo Universal foram as que demandam aplicação desse recurso, porém feito à maioria dos estudantes, sem distinção quanto à vulnerabilidade. Na resposta do G2, por exemplo, são citados como pertencentes ao Eixo Universal benefícios que, pelo Regulamento, pertencem ao Eixo de Assistência e Apoio ao Estudante, como o Auxílio uniforme, Auxílio material didático e Auxílio alimentação (oferta gratuita de almoço e lanche na IES). Pelo que o gestor explanou o entendimento dessas ofertas

como Universal se explica por se tratar de benefícios concedidos independentemente da vulnerabilidade dos estudantes.

Nas experiências das universidades federais presente na pesquisa de Assis *et al.* (2013) o que parece fazer diferença no relato de amplas ações destinadas a permanência e êxito acadêmico é a formatação e integração de órgãos centrais para execução da política. Na discussão dos autores, essas IFES passaram a melhor desenvolver assistência aos estudantes quando instituíram e/ou buscaram parcerias em Pró-reitorias, coordenações e diretorias integrando outros profissionais e/ou instituições a fim de ampliar o discurso da assistência fomentando ações de esporte, lazer, atendimento à saúde, entre outros.

A falta de momentos de planejamento no que se estabelece como equipe multiprofissional de planejamento, execução e avaliação pode ser outro fator que justifica o não reconhecimento das atividades de equipes técnicas como ações do PNAES na IES aqui estudada. Ainda assim, quando os estudantes e ex-estudantes responderam aos questionários mesmo que tenham tido pouca expressão a identificação de ações no Eixo Universal, entre as que mostraram maior reconhecimento estiveram as de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social.

Os resultados apontam controvérsias quanto ao entendimento de ações do Eixo Universal. Na fala de gestores locais se entende universal como ações voltadas à maioria dos estudantes, e oferecidas independente de uma análise socioeconômica. Porém, no Regulamento se expressa que as atividades desse Eixo precisam ser oferecidas a todos os estudantes regularmente matriculados, em todos os níveis e modalidades de ensino (IFTO, 2014a).

6.5.4.2 Atividades do Eixo de Assistência e Apoio ao Estudante

No tocante aos **benefícios ofertados no Eixo de Assistência e Apoio ao Estudante** seguem as respostas dos gestores.

O G1 distinguiu entre os benefícios ofertados no Eixo de Assistência e Apoio ao Estudante o que se denomina Auxílio e Bolsa. Os auxílios são benefícios financeiros ofertados relacionados a distintas necessidades de transporte, alimentação, material didático, moradia, uniforme, emergencial e auxílio aos pais dos estudantes que comumente é chamado de auxílio creche. Para esses benefícios exige-se que o estudante prossiga apenas estudando.

Já as bolsas são benefícios financeiros ofertados sob a previsão de que o estudante desempenhe outra atividade na IES além do estudo. Atualmente tem-se a bolsa colaborador e bolsa atleta.

A escolha desses benefícios, segundo G1 se deu atendendo ao que existe formalizado no Decreto que institui o PNAES. Como nesse documento, a lista das atividades abarca benefícios nas áreas de moradia, alimentação, transporte, creche entre outros, o Regulamento do PNAES nessa Instituição faz referência a essas áreas também ao elencar seus benefícios (BRASIL, 2010; IFTO, 2014a).

Considerando o que se aplica desses benefícios, especificamente no *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO, o G2 lista como benefícios nesse segundo Eixo: os auxílios moradia, transporte e alimentação, e também, o emergencial, de saúde, e de aquisição de óculos, nos quais observa o apoio ao estudante. Nesse caso o gestor citou benefícios pertencentes ao Eixo Universal como Assistência à saúde. E não citou qualquer tipo de bolsa.

Sobre a escolha de tais benefícios para serem ofertados na IES o gestor respondeu que são analisadas as necessidades distintas da realidade dos estudantes nessa localidade. Os estudantes junto com os gestores participam de reuniões formais e de diálogos informais dos quais emergem as carências e os editais tornam-se resultado dessas decisões.

G3 listou serem ofertados, no Eixo de Assistência e Apoio ao Estudante nessa IES, os auxílios transporte, transporte intermunicipal ou rural, alimentação, e o emergencial. Comentou que já foram observadas outras demandas dos estudantes na realidade local, como Auxílio Moradia, que já foi ofertado há tempos atrás, mas que foi retirado por ter gerado inconvenientes na administração do recurso por estudantes de Ensino Médio.

O Auxílio moradia, segundo G3 é uma necessidade principalmente para o público do Ensino Superior, mas que precisa a seu ver ser melhor estudada para gerar os benefícios esperados. Também para esse público tem-se identificado a carência do Auxílio creche, mas que ainda não está no rol dos benefícios.

Sobre a escolha das modalidades de auxílios ofertados G3 explica que esses foram decididos em uma antiga comissão na qual não estava presente. Mas considera que esses representam atualmente as principais necessidades dos estudantes nessa IES.

Há de fato, alguma inconsistência no que consideraram benefícios em cada Eixo do Regulamento. Pelo menos na percepção de G2. Quanto às escolhas nota-se atenção às determinações dos atos regulatórios tanto no que tange as modalidades, quanto à autonomia de cada *Campus* em eleger aqueles que a comunidade demonstra maior carência (FONAPRACE, 2012; ASSIS *ET AL.* 2013; SANTOS, FREITAS, 2014).

Com algumas ressalvas, se percebe na referida IES algumas fragilidades para atender ao público do Ensino Superior. O benefício da alimentação gratuita, por exemplo, é citado como

uma oferta que para esse público é pouco expressiva, considerando que é oferecido em um horário onde a maioria não está presente na IES.

Além desse os benefícios de uniforme e material didático, embora considerados como Eixo Universal, não atende aos estudantes do Ensino Superior. E algumas de suas necessidades, de Auxílio moradia e creche não estão previstos ainda.

6.5.4.3 Seleção dos Estudantes para Oferta de Auxílios

Outro questionamento presente nas entrevistas diz respeito à **seleção dos estudantes para o recebimento dos Auxílios no Eixo de Assistência e Apoio ao Estudante**, ou seja, como são formalizadas as escolhas daqueles que receberão os benefícios.

G1 explicou que os recursos são descentralizados, encaminhados a cada um dos *Campi*, que têm autonomia para lançarem o edital de seleção pertinente à sua realidade. Nesse edital estabelecem-se as regras de concorrência, as exigências quanto à documentação e listam-se as modalidades de benefícios ofertados, os valores de cada Auxílio e Bolsa.

É dessa maneira que o estudante tem acesso à seleção que, segundo o gestor, pode acontecer em três etapas para a análise socioeconômica: análise dos documentos exigidos (etapa obrigatória) onde se analisa o perfil do estudante e suas demandas; entrevista com os estudantes (opcional), e visita domiciliar (opcional) conduzidas pelo Setor de Assistência Estudantil. Essas etapas de entrevistas e visitas domiciliares são ações que nem todos os *Campi* adotam pela demanda de tempo que exigem da equipe e a organização logística para deslocamento, entre outros.

O G2 limitou-se a responder que a seleção se dá por meio de edital após as reuniões realizadas entre os gestores e os estudantes. Corroborando com a fala G2, o G3 da mesma maneira explicou que após essas reuniões são lançados editais a cada início de semestre. Disse que é apresentado aos estudantes o orçamento anual para o PNAES e com eles são discutidas as modalidades e quantidade de benefícios e os valores. São momentos registrados em ata para garantir a construção democrática das ações. Lançado o edital, executa-se o processo seletivo com análise dos documentos.

G3 não citou que realiza entrevistas com os candidatos à recepção de benefícios, porém a pesquisadora, enquanto servidora da instituição no setor de psicologia, percebe de perto essa atividade sendo realizada já há alguns anos. No momento da entrevista para essa pesquisa, por exemplo, estava ocorrendo o processo seletivo e G3 se desculpou pelo atraso do horário marcado porque estava conduzindo entrevistas para análise socioeconômica dos estudantes.

A metodologia via edital para seleção dos estudantes aos benefícios é formatada via Decreto e Regulamento (BRASIL, 2010; IFTO, 2014a). Como afirmou G1, dentre as ações do Programa essa é a que ainda tem alguma formalidade se comparada ao Eixo Universal, ainda que na prática seja possibilitado a cada IES adequar as ações à realidade, respeitando o mínimo de formatação do regulamento.

São adotados, nessa IES editais após avaliação junto à comunidade discente das suas necessidades e construídas atenções tendo em vista o orçamento disponível. E em termo de análise socioeconômica a Assistente Social executa o edital realizando análise dos documentos e entrevistas sociais.

Sobre o perfil do estudante para o recebimento de auxílios e bolsas os gestores foram também questionados. O G1 explicou que pelo Regulamento há dois direcionamentos a renda per capita de um salário e meio e ser proveniente de escola pública preferencialmente para receber os Auxílios ou Bolsas.

Mas na prática, por ser uma análise socioeconômica conduzida por Assistentes Sociais, espera-se uma investigação mais subjetiva, de aspectos que abarquem uma gama maior de questões como a distância da casa do estudante para a IES, se mora em região rural ou urbana, o tipo de moradia, a escolaridade da família, quem contribui com a renda familiar, a saúde do estudante e da sua família, entre outros.

O G2 da IES respondeu que o critério é socioeconômico respeitando, como previsto no Regulamento, a prioridade para aqueles estudantes que estejam em vulnerabilidade. E G3 na mesma direção disse que atendem os critérios estabelecidos no regulamento, que são esses os critérios apresentados no edital para os estudantes.

G3 foi além e informou que a grande maioria dos estudantes, considerando tanto do Ensino Superior quanto do Ensino Médio, entram nos critérios para selecionar. Que as rendas de poucos estudantes na IES ultrapassam o que prevê o edital, o que significa que quase todos possuem o perfil, e assim sendo são selecionadas as menores rendas.

Sobre o perfil dos estudantes, os gestores locais responderam em unanimidade. A atenção é dada àqueles que demonstram vulnerabilidade social, tendo dois critérios como base, a renda e a origem escolar. Mas como acrescentou o G1, a avaliação pode ser mais ampla levando vários outros critérios em consideração. Esse gestor observou diferente dos demais gestores, a subjetividade da análise socioeconômica, na qual se aplica a sensibilidade de identificar questões além daquelas prescritas no Regulamento.

A respeito do perfil Socioeconômico FONAPRACE (2012) recomenda acompanhamento periódico das equipes gestoras destinadas a compreender nas diferentes

instituições a relação entre oferta e demanda e identificar o desempenho acadêmico dos estudantes. Recomenda que as IES façam isso estabelecendo indicadores dos atendimentos prestados, avaliando melhorias dos rendimentos dos estudantes e mantendo informações às Pró-reitorias, e identificando a dinâmica dos diversos programas e projetos que complementem o percurso acadêmico dos estudantes, como as ações culturais e projetos de extensão.

Em se tratando da **interferência de outros setores e/ou pessoas influentes dentro ou fora da IES nos resultados das seleções**, os gestores foram também unânimes. O G1 respondeu que não existe interferência que e as seleções são restritivas à equipe de Serviço Social, que atendendo à legislação da Assistência Social que ampara sobre o caráter privativo da análise socioeconômica para concessão de qualquer benefício público financeiro. Explica que é um trabalho preservado a esses profissionais, não sendo publicado nem mesmo aos gestores os documentos que análise, somente um parecer final que descreve os estudantes como aptos, ou não aptos a receber os benefícios.

O G2 da mesma maneira revelou que não há nenhuma interferência. E G3 que também é a Assistente Social que executa os editais na IES respondeu que atualmente não percebe nenhuma interferência, mas que já houve. Segundo ela, assim que assumiu os trabalhos frente aos editais de benefícios do PNAES notava certo paternalismo na IES.

Por se tratar de benefícios muito visados pelos estudantes e pais dos estudantes, esses responsáveis pelos estudantes requeriam juntos à direção e ao próprio Setor de Assistência ao Estudante explicações quando não recebimento.

Para esse gestor o início da implementação do PNAES foi mais difícil em se tratando do alcance da autonomia profissional nas decisões. O público era mais complicado para trabalhar, e na verdade eram perfis de estudantes que necessitavam menos do que os que hoje estão presentes na IES segundo o gestor. Com o sistema de cotas para entrada na IES o perfil dos estudantes atualmente é mais vulnerável e por isso identifica que hoje sim percebe que o Programa atende àqueles que de fato necessitam.

Em se tratando das interferências nas decisões sobre a oferta de benefícios, especialmente chama atenção a fala do G3, que em outras épocas expôs ter percebido essa prática, a qual avaliou como constrangimento da autonomia profissional.

Em diferentes lugares de gestão observa-se maior ou menos autonomia dada e recebida entre os participantes. Ainda que na fala G1 e G2 prepondere a percepção de que não existe qualquer interferência o primeiro em outras respostas, como a do planejamento do Eixo Universal, sugere maior formatação e supervisão de atividades, e até um manual como uma

forma de modelar as práticas institucionais e nesse ponto converge com as perspectivas do FONAPRACE (2012).

6.5.4.4 Gerenciamento das Necessidades Estudantis

Na sequência os gestores foram questionados sobre a maneira de **administrar as demandas dos estudantes para o PNAES. Se o programa consegue dar cobertura às necessidades que os estudantes apresentam.**

O G1 identifica que as demandas são tratadas durante os períodos de formatação dos editais. E para aquelas que surgem após esse procedimento, há resguardada a modalidade de Auxílio Emergencial. Esse auxílio é concedido quando o estudante demonstra necessidades para além dos Auxílios ofertados regularmente e após análise socioeconômica e parecer social da situação específica o estudante demonstra-se urgente necessidade.

O gestor percebe que o PNAES vem conseguindo dar uma resposta muito positiva, mesmo carecendo de instrumentos que avaliem esse retorno de forma oficial, alguns estudos conduzidos por professores e demais profissionais e no relato dos estudantes com quem tem contato, ouve-se e observa-se o quanto os benefícios foram decisivos para a possibilidade de permanecer na IES. Ele cita o relato de uma gestora que percebeu no grupo de estudantes beneficiados a evasão em torno de 10% e no grupo de estudantes não beneficiados o fenômeno em torno de 40%.

A visão do G2 se diferencia, quando apresenta que nem todas as demandas são atendidas. Mas a metodologia de atenção se assemelha ao que proferiu o G1. Na IES, explicou o G2, geralmente as demandas são acolhidas no Setor de Assistência ao Estudante, durante os atendimentos da Assistente Social. Quando se identifica uma necessidade tendo edital de seleção em aberto, recomenda-se ao estudante a concorrência, e quando não, são realizadas visitas domiciliares, entrevistas com a família, para ofertar o Auxílio Emergencial.

O G3 respondeu que acredita que o Programa dá sim cobertura às demandas dos estudantes, por ter um leque que benefícios. Por meio das entrevistas com os estudantes e com os responsáveis as demandas aparecem, são feitos relatos e parecerem para tomadas de decisão no sentido de atendê-las. Solicitando atendimentos de outros serviços, como psicologia, ou pedagógico, ou atendimento de alguma outra necessidade. Cita também o Auxílio emergencial como uma modalidade para essas demandas emergenciais.

Os resultados a esse questionamento convergiram para a demonstração da modalidade do Auxílio emergencial (IFTO, 2014a) como uma prática, segundo o G1, exclusiva do IFTO,

que funciona como um recurso para ofertar auxílios em situações de crise quando não existe edital de seleção aberto para atender a demandas dos estudantes.

Os gestores foram inquiridos ainda sobre **a representatividade dos estudantes do Ensino Superior que recebiam no momento da entrevista auxílios financeiros do Programa**. O G1 respondeu que em termos de percentuais não tem um número para traduzir essa representatividade. Que se trata de um desafio que têm tentado superar com a criação de um Sistema de Assistência Estudantil para monitorar os benefícios e ter relatórios com esses quantitativos. Atualmente a Diretoria de Assuntos Estudantis recebe relatórios periódicos dos *Campi* com as quantidades de benefícios concedidos, mas ainda são pouco esclarecedores principalmente em se tratando de um público específico.

Trazendo para a realidade local o G2 apresentou grosso modo que estão sendo ofertados 400 benefícios, o que na sua contagem significa que 50% dos estudantes matriculados são beneficiados financeiramente pelo PNAES. Explicou que não possui o cálculo exato para os estudantes específicos do Ensino Superior.

Essa informação foi prontamente oferecida por G3. Respondeu que no último registro havia 164 estudantes do Ensino Superior sendo beneficiados e 191 do Ensino Médio.

A representatividade de estudantes beneficiados no nível superior de ensino é expressiva. Considerando a quantidade de estudantes do Ensino Superior matriculados no momento dessa pesquisa, 415 estudantes, a porcentagem dos estudantes nesse nível de ensino que recebiam auxílio era 39,5%.

6.5.4.5 Administração Orçamentária para Implementação

Outra pergunta nesse Eixo da entrevista diz respeito ao **gerenciamento do orçamento disponibilizado**, como é realizado na Instituição. O G1 respondeu que o orçamento é proveniente de um cálculo enviado pelo Governo Federal. Quando chega à Instituição IFTO é partilhado entre os *Campi* seguindo a mesma porcentagem de como o Governo Federal determina a partilha do orçamento geral entre essas instituições. Então, ele exemplifica: “se eu tenho um orçamento geral de custeio da instituição aonde 10% vai para Paraíso do Tocantins, o montante do PNAES a gente repete, e 10% vão para Paraíso”.

Complementa que o Comitê Gestor tem planejado repensar essa metodologia de partilha dos recursos, pretendem trabalhar os pesos das diferenças regionais, dos IDH desses municípios e dos perfis de vulnerabilidade, para auxiliar em uma divisão mais justa.

O G2 explicou que dentro do orçamento anual para a Instituição já vem determinado uma rubrica específica para o PNAES. O recurso do Programa deve ser aplicado exclusivamente para a finalidade da sua implementação. Uma vez enviado o montante geral de todo o IFTO, em discussão no CODIR os dirigentes definem a distribuição entre as unidades.

Da mesma maneira como explicado pelo G1, ele expõe que tem sido adotado há algum tempo a mesma metodologia de percentual do orçamento geral, para o orçamento do PNAES entre os *Campi*. Mas diferente do G1, compreende como legítimo esse cálculo, pois é da mesma forma adotado pelo MEC quando envia as distribuições orçamentarias para as instituições, levando em consideração o fator socioeconômico, o IDH do município, o volume de estudantes e infraestrutura.

O G2 então complementa que dada a quantidade de recurso que vem para a presente IES, insuficiente para custear as necessidades locais, nota-se a necessidade de ampliar esse recurso com parte do orçamento geral do *Campus*. Nessa IES é, portanto, feito o reforço desse orçamento, mas de acordo com a demanda, para ações do PNAES que julgarem prioritárias. Nas suas palavras,

G2: hoje o que é que está sendo possível custear com o recurso do PNAES? Apenas as bolsas de transporte e alimentação. Bolsista colaborador, auxílio emergencial, visitas técnicas, auxílio uniforme, auxílio alimentação que é o subsídio do almoço dos alunos, tudo isso sai do custeio do campus e não do recurso do PNAES.

O Gestor explicou que foi a opção tomada na instituição para priorizar um bom volume de auxílios e bolsas e atender assim as necessidades de grande parte dos estudantes. O G2 revela que pelo perfil da maioria dos estudantes da IES, com renda entre 400 e 500 reais, oferecer menos do que 400 benefícios significa deixar de beneficiar muitos estudantes que precisam de algum auxílio para permanecer na IES. Por isso reserva todo o recurso para esses dois auxílios (transporte e alimentação) e os demais complementa com o recurso do *Campus*.

Assis *et al.* (2013) demonstra na sua pesquisa a preocupação das IFES em relação ao financiamento para execução das Políticas de Assistência Estudantil. Os autores apresentam que o aumento de vagas nas IFES para estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas e oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos amplia na mesma proporção a quantidade de estudantes que carecem de assistência estudantil e os recursos para a política precisam acompanhar esse crescimento.

Dentre as IFES apresentadas no trabalho de Assis *et al.* (2013, p.), as mineiras UFJF, UFOP, UFU e UFLA admitem necessitar de urgente ampliação dos recursos. Para seguir ofertando os programas existentes, a maioria das IFES reclamam o dobro dos recursos

financeiros destinados, vindo ameaçados a continuidade das ações do PNAES. Em uma reportagem destacada no trabalho o reitor da Universidade Federal de Ouro Preto apresenta que “a instituição, que é referência em assistência estudantil, já não consegue manter suas ações utilizando somente os recursos provenientes do PNAES e necessita complementar as ações com outras verbas”.

Nesse relato se observa a mesma prática que o G2 explicou aplicar no *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO, onde a verba para o PNAES cobre apenas algumas das ações do Programa e muitas outras são executadas com outras rubricas de custeio do *Campus*.

O G3 corroborou com as perspectivas dos cálculos utilizados para distribuição dos recursos entre as instituições. E acrescentou somente que a decisão sobre como será aplicado se dá em acordo com os estudantes, nas reuniões de planejamento dos editais.

6.5.4.6 Avaliação do Funcionamento do PNAES

Os gestores foram ainda solicitados nesse Eixo da entrevista a expor uma **avaliação sobre o funcionamento do PNAES na IES**. Apontando **dificuldades ou carências e pontos fortes do serviço**.

Como pontos negativos o G1 observa algumas questões referentes aos processos de seleção aos auxílios, como o arranjo da concorrência de forma que os estudantes com maior vulnerabilidade não fiquem desassistidos por terem concorrido ao maior valor de auxílio e por isso à maior concorrência. Observa ainda que a multiplicidade de auxílios prejudica, o que poderia ser resolvido com um auxílio estudantil único, para que o ranking seja mais justo.

As ações do Eixo Universal é outro ponto negativo, na visão do G1. No seu ponto de vista esse Eixo está presente na política, mas não está sendo operacionalizado, no sentido de as ações não estarem sendo coordenadas e registradas no devido processo para ter prestação de contas, embora as ações existam.

E como maior problemática percebe o acompanhamento dos beneficiados, com relação ao percentual de presença dos estudantes e do desempenho satisfatório. Esses são gargalhos que precisam ser superados do ponto de vista do G1. Bem como montar um esquema de avaliação dessa política. Mas para isso precisamos monitorar a vida escolar/acadêmica do estudante. Como dito anteriormente no relatório do FONAPRACE (2012) a avaliação da política e acompanhamento dos estudantes são pontos importantes de orientação.

O G1 reconhece como pontos fortes: a consolidação do Programa como algo importante, sendo priorizado tanto pelo Governo Federal como pelos gestores locais; o fato de estar atrelado

à continuidade do estudo e desempenho acadêmico satisfatório; por ser executado pela mesma ou parte da equipe que já dava apoio aos estudantes (psicólogos, assistentes sociais e pedagogos) que já reconhecem como assistir ao estudante; a imagem que os benefícios já criaram e o peso desse programa para a instituição.

A construção e evolução do PNAES é também um ponto forte para o gestor, pois percebe como um Programa tem sido pensado e construído pelo país inteiro. E na Instituição essa evolução é feita por cada ator que está diante de ações que representam o Programa.

O G2 por sua vez acredita que as dificuldades se mostram na pouca compreensão do estudante sobre o objetivo do Programa, há estudantes que estão diante dos benefícios, mas não os utilizam, por exemplo, a alimentação no *Campus*. Outra carência diz respeito à falta de um serviço na instituição que consiga acompanhar e supervisionar o uso que o estudante faz do recurso.

Como pontos fortes do serviço o G2 percebe o resultado percebido na prática. Pelas suas observações a evasão no grupo dos estudantes beneficiados é muito menor do que entre os demais estudantes.

G3 avaliou como dificuldades frente ao PNAES o fato de tratar com igualdade públicos que não são iguais (os estudantes do Ensino Superior e os do Ensino Médio), e que possuem necessidades distintas. Principalmente no que tange aos valores dos benefícios. Na sua opinião, o que necessita um estudante pode ser bastante diferente a outro e ter massificados os valores restringe a possibilidade de uma atenção genuína.

E quanto aos pontos positivos do PNAES reconhece que avaliando de uma maneira geral os estudantes têm atendidas, ainda que não totalmente, mas de alguma maneira carências que facilitam sua manutenção na Instituição.

Considerando os pontos negativos os resultados que apresentaram semelhanças nas falas dos gestores dizem respeito à dificuldade de acompanhar os estudantes beneficiados pelo programa, e a justiça no processo de seleção. E quanto aos positivos identificam o quanto o PNAES favorece a permanência uma vez que, nas suas opiniões, atende às carências dos estudantes.

6.5.4.7 Percepção dos Gestores sobre Evasão e seus Antecedentes

O Eixo 4 da entrevista para os gestores se concentrou na perspectiva da evasão, o tema central dessa pesquisa. Nesse Eixo foram questionados sobre **o conceito de evasão considerado na IES; sobre o que identificam como antecedentes para o desligamento dos**

estudantes; e como percebem o PNAES atuando no sentido de reduzir os índices de evasão (grifo nosso).

Para o G1 trabalha-se com um conceito genérico e simplificado de evasão, tendo como referência, segundo ele, os documentos referenciais do MEC. Sendo assim, conceitua evasão como “[...] abandono da sala de aula, abandono escolar. Ou seja, o estudante estava ali e ele passou a não frequentar mais”. Identifica como um fenômeno que nem sempre é formalizado. E concebe ainda distinções entre evasão que ele nomeou “negativa” e evasão “positiva” essa última configurando como a decisão de saída por um projeto pessoal de maior êxito em outro curso que seja sua vocação.

No âmbito da IES que é foco dessa pesquisa o G2 percebe evasão associada à frequência do estudante. Nas suas palavras “uma vez que ele não está mais frequentando, ele é considerado aluno evadido”.

G3 acrescentou que há vários tipos de saída do estudante, podendo ser os estudantes de deixam a IES e desistem de estudar definitivamente, ou aqueles que saem de um curso, mas continuam na instituição, e ainda os que evadem de uma instituição para outra.

Nas contribuições dos gestores foi possível identificar coerência se comparadas a algumas fundamentações. A evasão foi entendida por todos como a saída precoce do estudante, antes do término de um curso. Na fala do G1 aparecem as maneiras nem sempre formalizadas desses desligamentos e ainda um ponto de vista nem sempre negativo para a evasão, como pontuava Bueno (1993), quando ela significa uma reopção.

Na fala de G3, diferente das demais, são pontuadas as modalidades de evasão comumente encontradas na literatura específica: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino (BRASIL, 1997).

Quando solicitados a discorrer sobre os possíveis antecedentes da evasão, o G1 explicou que percebe diferenças de motivos se comparados os públicos (Ensino Superior; PROEJA, Ensino Médio e Técnico Subsequente). Mas de um modo geral lista como mais presentes: a dificuldade de conciliar trabalho e estudo; o baixo desempenho escolar/acadêmico; a deficiência de ensino em etapas anteriores que o dificulta a acompanhar o curso; o interesse dos estudantes (vocação, identificação).

Para o G2 os motivos mais comuns que levam à evasão na IES como um todo são: a falta de identificação com o curso; deficiências trazidas de outras etapas de ensino; e a falta de suporte familiar. Para o gestor esse último antecedente pode ser o mais decisivo e um suporte para o enfrentamento dos outros dois antecedentes listados.

E G3 por sua vez revela que, por estar no setor da IES que faz escuta das demandas desses estudantes antes da evasão, dificilmente se admite a carência financeira como uma motivação para desistir.

G3: [...] dizer assim que nós não temos recurso ou que nós não podemos fazer nada pelo aluno, isso aí não cabe. Porque independente do aluno, ele não se candidatou para a bolsa agora lá pro (*sic*) mês de julho ou agosto, ele pode procurar a gente pode falar: “não candidatei, mas estou precisando, a situação mudou”. Eu não vejo esse como um antecedente para a evasão porque a questão financeira não.

Nesse ponto se observa divergência quanto à suficiência dos recursos financeiros para o PNAES nessa IES. Como anteriormente observado o G2 explicou que nem todas as ações de assistência estudantil são financiadas pelos recursos destinados ao PNAES, que há uma complementação com recursos de custeio do *Campus*. Ao que tudo indica a IES se ocupa de encontrar uma saída quando o estudante apresenta carências financeiras que barram sua permanência.

O empenho na distribuição de auxílios financeiros fica evidente na fala dos gestores. Uma decisão firme de que, a falta de recursos materiais não seja a gota d’água na decisão de desistir de permanecer na instituição.

A esse respeito Machado e Pan (2014) argumentam os vários sentidos fomentados pelo PNAES. Para além da simples transferência de renda àqueles estudantes que podem ter ameaçadas suas permanências pela vulnerabilidade socioeconômica em que se encontram, a política para os autores traz consigo ideologias de democracia e desenvolvimento do Estado brasileiro. Há por traz interesses de aumentar os níveis de escolaridade da população tal como são exigidos nos organismos internacionais, existe o intento de produzir uma melhor imagem do país com indicadores de desenvolvimento e quadros econômico-sociais que a formação profissional de estudantes de baixa renda pode impulsionar.

Para G3 diante dos recursos que existem no Programa, mesmo que o estudante não tenha se inscrito no edital, dá-se um jeito para que ele seja atendido na sua necessidade. Então não se admite esse como sendo um antecedente para evasão nessa IES por exemplo.

Entre os motivos o gestor percebe a deficiência no trato das demandas dos estudantes, novamente a questão de serem públicos que carecem de necessidades distintas; as obrigações dos estudantes além do estudo, como trabalho, cuidado dos filhos; a localização do *Campus* em um setor muito afastado da cidade e de difícil acesso; os relacionamentos conflituosos dos estudantes com professores. Segundo G3, essas são questões frequentemente trazidas à sua escuta pelos estudantes quando demonstram interesse em desistir.

O antecedente relativo à jornada dupla de estudo e emprego, ou outras atividades foi o que esteve presente em todos os discursos. Nas percepções do G1 e do G2 convergiram também a identificação com o curso e os entendimentos de que as carências escolares trazidas de outras etapas de estudo geram motivações para desistência. Antecedentes relacionados tanto à vocação, quanto ao desempenho acadêmico (BARDAGI, 2007; TONTINI, WALTER, 2014).

O G2 traz à tona um fator interpessoal importante para a permanência, o apoio de familiares ou pessoas importantes. Identifica que no decorrer do curso, os enfrentamentos de problemas podem ser mais facilmente realizados se na companhia de personagens relevantes para o estudante.

A contribuição de G3 se fez relevante ao justificar os prejuízos financeiros como antecedentes não tão decisivos para a desistência. Na sua percepção a irrelevância desse antecedente se explica pelas oportunidades de assistência financeira ofertadas na IES e os gerenciamentos que oferece para atender aos estudantes diante dessa carência.

Finalmente os gestores foram questionados sobre como percebem o PNAES atuando frente ao fenômeno da evasão. Para G1 as frentes de atuação do PNAES têm evoluído para atividades que estão em vários setores conduzidas por vários atores. Atividades que possibilitem o **acesso** à IES, como as cotas; para a **permanência**, com as ações dos Eixos Universal e de Assistência. Pensando também o **êxito**, é preciso possibilitar uma formação adequada, com oportunidades de desenvolvimento de pesquisa, extensão e atividades culturais, por exemplo. E ainda a **conclusão**, se ocupando tanto da diplomação, quanto da inclusão no mercado de trabalho (grifo nosso).

Do ponto de vista do G2 o PNAES tem possibilitado demonstrar para o estudante a importância da sua permanência. O que o programa proporciona em termos de oportunidades, alcançando o público que mais necessita demonstra para o estudante os benefícios de ele continuar na IES, ainda que lhe falte identificação com o curso e que vivencie dificuldades pelas carências escolares de outras etapas de ensino.

Para G3 o que o PNAES propõe ao intervir nas demandas dos estudantes é um ponto chave para combater a evasão. Quando reconhece a atua frente às dificuldades de estudantes que precisam trabalhar, que têm filhos, que não podem ter as despesas aumentadas por conta do estudo. Conseguir atender essas demandas é que, no seu ponto de vista, significa que o Programa alcança seu objetivo. Para uma amplitude de possibilidades lista que espera a presença de outros profissionais para ofertar à comunidade estudantil cuidados também fisioterapêuticos, odontológicos, de nutrição, e outros profissionais da área de assistência social, para atender ainda melhor os estudantes.

A justificativa social do PNAES é presente na fala de todos os gestores, assim como nas poucas referências publicadas sobre os trabalhos que se dedicaram a essa política. Se observa nos discursos que o norte das ações se concentram na permanência e em busca de êxito acadêmico (BRASIL, 2010; ASSIS *ET AL.* 2013; IFTO, 2014a; MACHADO, PAN, 2014; SANTOS, FREITAS, 2014; FELIPPE, 2015).

A democratização do acesso ao Ensino Superior trouxe estudantes para universidades com demandas socioeconômicas que se configuram em potencial para evasão e retenção. Tal circunstancia alavancou políticas de assistência estudantil e o PNAES é uma delas. Observa-se que a política tem se legitimado como atuação frente à essa problemática (FONAPRACE, 2012). E nesse sentido é possível identificar um percurso de experimentação de cada IES com o PNAES, traduzido em desafios no sentido de configuração de equipes de trabalho, de ações que ultrapassem a oferta de recursos financeiros, de administração do financiamento destinado ao programa, da busca por fomentar discussões e apoios, e da promoção de avaliações a fim de lapidar as ações frente aos objetivos e demandas apresentados pelos estudantes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central dessa pesquisa consistiu em descrever a evasão e como se dá a intervenção do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) frente a esse fenômeno nos cursos superiores do *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO. Para tanto buscou-se a visão dos estudantes evadidos e cursantes bem como dos gestores dessa política em nível de diretoria e coordenadores locais na instituição aqui estudada.

A discussão teórica a respeito da evasão possibilitou reconhecê-la no dinamismo de suas modalidades, na amplitude dos seus antecedentes e na multiplicidade de seus prejuízos que mobilizam mais do que o estudante, a instituição e a sociedade que aguarda os avanços econômicos e sociais que prometem a formação em nível superior.

Há que se reconhecer que em termos de acesso à educação superior o Brasil avançou consideravelmente nas últimas décadas. Uma variedade de políticas educacionais foi instituída facilitando o lugar de estudantes, em outros tempos marginalizados, às cadeiras da formação profissional. Algumas dessas políticas, a exemplo o REUNI, se ocupou de fomentar planos para reestruturar a expansão das Universidades Federais, criando condições além do acesso, também da permanência dos estudantes na educação superior.

As políticas de inclusão e assistência estudantil são decretadas entre os objetivos para alcançar além do acesso, a permanência do estudante. Reduzir as taxas de evasão passa a compor a essência dessas políticas. Nesse espírito instituiu-se o PNAES como estratégia para combater as desigualdades sociais e regionais, agora mais presentes nas Instituições de Ensino Superior fomentando assim condições para o ingresso, a continuidade e conclusão com êxito dos estudantes.

Diante desse cenário o objetivo geral dessa pesquisa encontrou cumprimento a partir dos objetivos específicos que nortearam esse trabalho. A começar pelo conhecimento das taxas efetivas da evasão no ensino superior na referida instituição. Nesse estudo que se delineou tendo referência o período de 2010 a 2015 os índices de evasão encontrados em cálculo simplificado apontaram que mais de 50% dos estudantes evadem na maioria dos cursos nos primeiros anos de oferta. Observou-se progressiva diminuição dessa taxa no decorrer do tempo, com exceção apenas do curso de Bacharelado em Administração que no ano de 2015 superou todos os índices dos anos anteriores.

As taxas de evasão nessa IES superaram os indicadores nacionais e experiências de outras instituições referenciadas nesse trabalho, certificando o compromisso dessa pesquisa em clarificar sobre esse fenômeno e fomentar discussões sobre os antecedentes do mesmo e as

práticas de controle para que a permanência e o êxito alcancem indicadores expressivos nessa instituição.

Nesse sentido o segundo objetivo específico se dedicou a analisar as diferenças de perfil entre alunos evadidos e cursantes na referida IES. A primeira parte dos questionários aplicados aos dois grupos inquiriu a respeito das características sociais, econômicas e escolares a fim de realizar esse delineamento.

Identificou-se que os evadidos dos cursos superiores da IES são predominantemente do gênero masculino, com idade entre 18 e 28 anos, divididos entre solteiros e casados principalmente. Residem com família própria (esposo (a) e/ou filhos (as)). A renda familiar gira em torno de R\$ 1001 a 2000 reais, com participação do estudante principalmente em 50% e 100% dessa renda. São oriundos de escola pública e ingressaram no *Campus Paraíso* do Tocantins do IFTO por meio de vestibular (ampla concorrência) e pelo Sisu principalmente.

A modalidade de evasão mais presente foi a evasão da instituição, seguido da evasão do sistema de ensino. Tendo como forma escolhida para a descontinuidade do curso a não formalização, quando o estudante para de frequentar sem protocolar qualquer pedido de trancamento ou desistência do curso superior. Tais resultados demonstram que grande parte dos estudantes que evadiram não se encontra matriculados em nenhum curso em qualquer outras IES.

Já os estudantes em curso são representados em maioria pelo gênero feminino, com idade entre 18 e 28 anos, residentes com os pais e apresentando estado civil solteiro (a). A renda familiar por volta de R\$ 1001 a 2000 reais, e o estudante nessa amostra em sua maioria não possui renda própria, seguido dos que contribuem em 25% da renda familiar. Assim como os evadidos, finalizaram o ensino médio em escola pública e a entrada na instituição se deu principalmente através de vestibular (ampla concorrência) e pelo Sisu. Houve mais estudantes cotistas no grupo de cursantes do que entre os evadidos.

O delineamento dos estudantes evadidos e cursantes apontou que as diferenças entre os gêneros, o estado civil e a participação na renda familiar nesses grupos sugerem indícios que facilitam ou dificultam à permanência. Antecedentes como a capacidade de conciliar o estudo à outras atividades, seja o compromisso familiar ou um trabalho, são consistentes na literatura para a decisão de evadir.

Encontrados esses retratos preliminares o terceiro objetivo específico buscou identificar como os antecedentes da evasão presentes na literatura da área são percebidos pelos estudantes que evadiram e pelos que se mantém cursando. Os questionários que se prestaram a essa apuração foram subdivididos em Eixos temáticos apresentando antecedentes relativos à

instituição, ao **curso**, aos **professores**, à **equipe técnica** da instituição, aos **colegas** e ao próprio **estudante**. Constituiu-se como último Eixo, em ambos os instrumentos, características do PNAES, já adentrando ao objetivo de descrição da implementação desse Programa na instituição (grifo nosso).

A respeito dos antecedentes, os aspectos relativos à instituição foram percebidos positivamente em ambos os grupos, não configurando como forte motivo para evasão nessa IES. Tanto os evadidos quanto os estudantes que estão cursando enxergam favoravelmente o ambiente e a organização institucional. A grande maioria se sente ou sentia pertencendo à IES e reconheciam a oferta de atividades extracurriculares tanto para a integração social e cultural quanto para o crescimento profissional. Por outro lado, a vivência de greves foi o item que demonstrou discrepâncias nesse Eixo principalmente no grupo dos cursantes. Esses estudantes, ainda mais do que os evadidos, declararam que as paralizações repercutem sobre a motivação para evadir.

Tendo em vista dos antecedentes relativos ao curso os evadidos mostraram pouco domínio sobre características do curso e interesse pela carreira profissional que este os levaria. Mostrou-se incipiente a satisfação quanto a atuação profissional, a percepção de valorização da profissão e a possibilidade de entrada no mercado de trabalho. Ainda assim esse grupo declarou estar de acordo com a estrutura curricular e com a competência pessoal para lidar com os conteúdos do curso.

Diferente desses, os cursantes apresentaram maior satisfação com o curso e a carreira, mesmo tendo dúvidas e opiniões semelhantes aos evadidos quanto à valorização profissional e a absorção do mercado de trabalho. Perceberam ainda mais negativa a remuneração pelo trabalho, a organização curricular do curso e a competência pessoal para lidar com os conteúdos, o que sugere que esse grupo demonstrou maior vocação com a escolha de curso realizada e/ou menor expectativa pessoal em buscar outro curso.

Ambos os grupos revelaram ter tido pouca orientação da IES sobre os assuntos relacionados ao curso e à carreira. Aparentemente há pouca exploração desse assunto em âmbito institucional e engajamento pessoal dos estudantes a respeito do futuro profissional que estavam ou estão buscando.

Em se tratando dos aspectos relacionados aos professores, ambos os grupos de estudantes perceberam competência técnica nos docentes e ter vivenciado boas relações e de colaboração no processo de aprendizagem. A diferença entre os grupos se apresentou no que tange o entrosamento pessoal com esses atores e a quantidade distribuída entre os estudantes, ambos antecedentes percebidos com maior discordância entre os evadidos do que reconhecem

os estudantes em curso. Os cursantes reconhecem maior proximidade com os professores em vivências além das que são formalmente instituídas e concordam com a organização administrativa na composição quantitativa desses profissionais.

Tendo como foco a equipe técnica da instituição tanto evadidos quanto estudantes em curso revelaram pouca proximidade aos demais profissionais da IES. Embora tenham admitido ter boas relações interpessoais, relativizaram a competência para o trabalho, a quantidade de profissionais e a qualidade de atendimentos prestados. A falta de posicionamento diante dos itens desse antecedente foi bastante expressiva entre os cursantes indicando limitada opinião a respeito das características da equipe que compõe a instituição e da relação com ela estabelecida.

A integração com os colegas de curso e demais estudantes da instituição foi percebida de forma mais positiva entre estudantes evadidos. Os estudantes em curso por sua vez identificam mais experiências de preconceito e discriminação com seus pares e menor entrosamento.

Quanto às condições intrínsecas aos estudantes foi possível constatar, entre os evadidos, maior desmotivação, falta de identificação com o curso, dificuldade de conciliar trabalho e estudo e disposição de tempo para estudar além dos horários de aula. Os estudantes em curso em contrapartida mostraram maior motivação e vocação. Revelaram ter vivenciado um primeiro semestre incentivador e que dispõe de tempo para estudo e condições para conciliar as atividades acadêmicas a outras. O peso da desistência e a importância do diploma foi também maior nesse grupo.

Na investigação das opiniões dos estudantes especificamente sobre o PNAES observou-se, de maneira geral, um empobrecido conhecimento sobre o Programa, pouco envolvimento nas decisões e limitadas opiniões sobre os serviços prestados. Os estudantes evadidos pouco reconhecem terem sido beneficiado por ações do PNAES e não identificam programas além do auxílio financeiro para transporte e alimentação. Ainda que tampouco percebam ações além desses benefícios, os estudantes em curso demonstraram conhecer mais sobre o PNAES, identificaram ser beneficiados por projetos e ações e declararam que o Programa colabora para suas permanências.

Com o quarto objetivo específico buscou-se substanciar as análises da estatística descritiva simples aplicando a análise de correlações de Pearson. Dessa maneira foi possível confirmar as relações de força e fraqueza entre os antecedentes da evasão, e as opiniões enunciadas pelos evadidos e cursantes acerca do PNAES.

Nessa exploração no grupo de estudantes evadidos constatou-se entre as correlações positivas, ou seja, as condições que crescem juntas foram: o peso do primeiro semestre para a motivação do estudante; o sentimento de bem-estar ao estudar na IES associado à percepção de que faz parte, de que possui boa relação com os professores e técnicos, de que os professores são capacitados.

Além desses, a divulgação de informações sobre o curso confirmou-se como estratégia para contribuição para a identificação com o curso e sentimento de capacidade para lidar com os conteúdos. A percepção de boa relação com os professores correlacionou-se positivamente ao fato de ter vivenciado com os mesmos interações além das formais; e a capacidade de conciliar outras atividades e o estudo com a disposição de tempo para estudar.

Ainda nesse grupo as principais correlações negativas entre as variáveis demonstraram que quanto mais jovens os estudantes, maiores são as notas de entrada no vestibular; que o fato de ser casado ou ter união estável diminui a busca por outro curso que seja de fato a vocação do estudante; que a busca por outro vestibular é maior por aqueles que não percebem identificação com o curso e não consideram a formação no curso atual tão relevante; e que quanto maior o prestígio financeiro da profissão menor a chance do estudante desistir por ter outra opção.

No que diz respeito ao grupo dos estudantes em curso as correlações positivas que se destacaram confirmaram que quanto mais se participa em atividades extracurriculares acadêmicas, maior também será o envolvimento em atividades direcionadas para integração social, cultural e esportiva; quanto mais bem informado sobre o curso, mais o estudante se identifica com o mesmo; que a percepção de que os professores colaboram para a formação está relacionado ao emprego de boas metodologias e didáticas.

Crescem juntas também nesse grupo a identificação com o curso e a percepção de que a atuação profissional é interessante para o estudante. Quanto maior o desempenho acadêmico, tanto maior será a percepção de competência para lidar com os conteúdos do curso.

As correlações negativas mais importantes no grupo dos estudantes em curso confirmaram que quanto mais o estudante contribui para a renda familiar, menos tempo ele tem para estudar além dos horários de aula; que o primeiro semestre do curso é menos encorajador quanto mais se percebe de que o currículo não contribui para uma boa formação e ainda que quanto mais se reprova, menos o estudante se sente motivado.

Além disso, entre as correlações positivas foi possível identificar que tanto os evadidos quanto os cursantes que identificam serem beneficiados por ações do PNAES tendem a

responder positivamente ao programa e sua logística, bem como a declarar a relevância do Programa como incentivo à permanência.

A esse respeito o quinto objetivo específico tratou de contemplar as opiniões dos gestores do PNAES a fim de acrescentar a compreensão de como o *Campus* tem implementado o Programa nos objetivos de permanência e êxito acadêmicos.

Nessa pesquisa percebeu-se que os estudantes possuem limitada participação na gestão do Programa, sendo consideradas suas opiniões em circunstâncias mais informais, embora exista no discurso dos gestores intensa busca por fomentar benefícios que de fato atendam às necessidades estudantis.

A operacionalização do Programa se faz de forma autônoma entre os *campi* no intuito de traduzir a realidade local e carências emergentes em cada IES. Porém as atividades da equipe de saúde e pedagógica são pouco compreendidas como ações relacionadas ao PNAES, principalmente por serem atividades que possuem direta ligação com as atribuições dos cargos dos profissionais que as conduzem. E ainda pela pouca articulação e encontros na rotina de trabalho desses profissionais. O que talvez justifique a busca, por parte da diretoria do Programa, por padronização dessas ações que compõe o Eixo Universal do PNAES.

Nessa instituição a oferta de benefícios e bolsas que perpassem auxílios financeiros aos estudantes são as principais ações percebidas tanto pelos gestores quanto pelos estudantes. Isso significa que o PNAES é reconhecido muito mais pela distribuição de renda via edital de seleção, embora exista em suas regulamentações o compromisso de ofertar ações pedagógicas, psicológicas, de saúde, culturais e esportivas, e inclusivas a todos os estudantes, sem distinção. E ainda se reconhece entre os gestores desafios quanto ao acompanhamento perene dos estudantes beneficiados.

Embora se tenha indícios de que os estudantes recebem benefícios pedagógicos, psicológicos, sociais, e de assistência a viagens, pois foram estes que tanto os evadidos quanto os cursantes mais elencaram ter participado ou estarem participando, ainda não são reconhecidas enquanto ações do Eixo Universal do Programa nessa IES.

Massivamente os estudantes negaram ter participado de programas e ações do PNAES para além da oferta de auxílios financeiros. Os gestores da mesma maneira se equivocaram algumas vezes quando expuseram sobre atividades desse Eixo, confirmando a ilegitimidade dessas ações. Dessa forma transpareceu o quanto ainda se pode percorrer na instituição para formalizar atuações e dialogar com os usuários da política possibilidades de intervenções que estejam atentas às demandas também pedagógicas, sociais, de saúde e de integração acadêmica

e social que não se alcançam via benefícios financeiros, e que são pesos genuínos para a permanência e o êxito acadêmico.

No decurso dessa pesquisa, naturalmente se observou limitações que, se não prejudicaram o alcance dos objetivos, restringiram o aprofundamento da análise que se buscou. Em se tratando de recursos bibliográficos e documentais para referenciar os fenômenos aqui estudados, registrou-se uma lista resumida de pesquisas publicadas a respeito do PNAES e sua implementação em diferentes instituições.

Essa restrição pode ser explicada pelo fato de se tratar de uma política recentemente instituída. A regulamentação do PNAES na instituição aqui colocada em foco data de 2014, e pelo que se encontrou tanto a nível nacional, quanto na fala dos gestores, observa-se que muitas das possibilidades de implementação ainda estão em estado de experimentação.

Na pesquisa de campo as limitações foram mais expressivas. A começar pela falta de atualização dos registros dos estudantes nos sistemas institucionais. Esta realidade impedia que se reconhecesse a população que se enquadraria nos perfis de estudante evadido e estudante em curso, exigindo o debruçar sobre arquivos físicos, para que os dados se revelassem verossímeis.

Outro entrave se constatou na busca dos estudantes evadidos. Trata-se de uma população cujos vínculos com a instituição se encontram rompidos muitas vezes. Conseguir que respondessem ao questionário enviado por e-mail foi uma tarefa exigente de tempo e dedicação. Fez-se necessário complementar a busca pelos contatos de telefone, conseguindo com isso bons resultados e correção de endereços online. Porém, nesse percurso se observou ainda que vários contatos tanto de e-mail quanto de telefone encontravam-se obsoletos.

Na definição da metodologia para aplicação dos questionários aos estudantes em curso, optou-se pelo convite presencial e postagem do instrumento em uma plataforma institucional a pedido da gestão acadêmica da IES. Acreditou-se que dessa maneira o alcance de uma amostra útil para análise seria mais eficiente, contribuindo ainda com a necessidade institucional de ativação dos estudantes nessa plataforma. Aplicando dessa maneira exigiu-se um tempo extra para que os estudantes recordassem suas senhas, cadastrassem no sistema e respondessem ao instrumento na medida em que concordavam com o TCLE.

A experiência ao realizar essa pesquisa permite sensibilizar, nessas linhas finais, algumas sugestões para trabalhos futuros que auxiliem a contribuir com os fenômenos investigados. Como se pôde observar as teorias sobre a evasão no ensino superior avançaram a ponto de listar uma gama complexa de antecedentes desse fenômeno. Alguns estudos empíricos demonstram como tais antecedentes são vivenciados em instituições brasileiras, cada um investigando a partir de um próprio instrumento de pesquisa, fruto da criação científica de cada

pesquisador. A formatação de modelos de investigação que já listem os principais antecedentes e possibilitem metodologias diretas de análise da evasão, considerando claro as especificidades das instituições, parece ser bastante útil para facilitar a relação com o fenômeno.

A evasão, embora apareça recorrentemente no discurso de gestores, alunos e os mais diversos profissionais da educação, segue sendo um objeto pouco explorado. E as ações que se destinam ao seu controle, quando se apresentam, muitas vezes partem mais de experimentações pautadas no senso comum do que provenientes de uma investigação local de como os estudantes vivenciam as condições que antecedem este fenômeno. Por esse motivo, facilitar o acesso das instituições a instrumentos de investigação, pode ser útil para aquelas que percebem razão em compreender a relação entre a permanência e a evasão no seu público.

É nesse sentido que se sugere também estudos que apresentem boas práticas de incentivo à permanência. Trabalhos que demonstrem relatos de ações que intercedem preventivamente aos antecedentes da evasão, controlando sua ocorrência e possibilitando ao estudante de graduação uma experiência universitária mais democrática e criativa.

Dado os resultados que os estudantes evadidos e cursantes dessa IES apresentaram tanto no que diz respeito à vivência dos antecedentes da evasão, quanto à percepção do PNAES é possível tecer recomendações aos gestores. A começar pela ampla divulgação das características dos cursos e sensibilização quanto ao mercado de trabalho. A promoção de experiências práticas e programas que integrem comunidade e universidade, ainda que elementares, nos primeiros semestres são possibilidades que colaboram para o reconhecimento de identificação do estudante com o curso. E, caso contrário, em uma reopção mais acertada sobre a vocação.

Trabalhos de re-orientação profissional, individual e/ou em grupos também se mostram relevantes, uma vez que o conhecimento e identificação com o curso se mostraram fortes antecedentes para a permanência. Assim o incentivo a comportamentos exploratórios sobre o curso, a carreira e os projetos pessoais de vida dos estudantes desdobra-se como recurso oportuno.

A promoção de avaliação institucional que possibilite à gestão reconhecer como a IES recebe, conduz e atende ao público em termos de estrutura, acesso à informação atividades de ensino, pesquisa e extensão também transpareceu pertinente. Algumas práticas foram encontradas ao longo das pesquisas que traduzem essas atividades. Por exemplo programas de aconselhamento individualizado, ou não, aos estudantes atendimento de orientação e reforço pedagógico e técnico.

Tendo em vista a peculiaridade do público e o peso que tem a distribuição de tempo entre estudo e outras atividades, principalmente o trabalho, configura-se relevante incorporar, especialmente esses estudantes, em programas de bolsa, monitoria e incentivo à colaborador no cerne na IES. Oportunizar uma fonte de renda com horários flexíveis que aproximem o estudante da instituição e ao mesmo tempo dê condições de desenvolvimento de habilidades que dialogam com a futura profissão.

Mostrou-se também como boas estratégias institucionais estar sensível à importância dos primeiros semestres tanto no que diz respeito às adequações curriculares, para recuperação de pendências escolares anteriores, quanto à seleção de professores, nesses períodos, que disponham de habilidades para além das competências técnicas. Incorporar disciplinas elementares para nivelamento e relações positivas que suscitem trocas efetivas de experiências, que promovam identificação e estejam receptivas às demandas muitas vezes imaturas dos jovens que acabam de adentrar um universo de formação, configuram entre as recomendações.

Listam ainda entre as possibilidades o incentivo à iniciação científica e o incremento de atividades de integração social sejam elas voltadas para cultura, lazer ou esporte. Recomenda-se o intercâmbio de conhecimentos e de vivências positivas que façam refletir a coletividade, cooperação e troca de experiências e expectativas em espaços criativos de encontros entre calouros e veteranos. Em repetidos pontos dessa pesquisa a integração tanto acadêmica quanto social mostrou-se fundamental para empoderar o estudante no seu processo de formação.

Em se tratando especificamente do PNAES os resultados encontrados na percepção dos estudantes e ex-estudantes e na fala dos gestores permitem que sejam sinalizadas algumas condutas. Em primeiro lugar apontou-se a necessidade de o estudante conhecer e reconhecer o Programa e seus desdobramentos nessa instituição para além da oferta de benefícios financeiros. Parece imperioso o favorecimento de debates formais, aproximação das regulamentações e fomento de autonomia também ao público a que se destina o Programa.

Entende-se ainda que a integração da equipe técnica que oferta atendimentos especializados em âmbito pedagógico, de saúde (física e psicológica), de cultura, esporte, inclusão, entre outros, também ressoa importância fundamental. Os atores que têm potencial para atender e promover recursos que atendam às múltiplas questões dos estudantes em nível de formação precisam dialogar, reunir e orientar cooperativamente seus trabalhos. Porém, entende-se indispensável que se reconheça essas atividades no plano gestor na IES. Que as ações do Eixo Universal sejam validadas e incorporadas em grau compatível de importância ao que se destina em termos de auxílios financeiros.

Não se teve aqui qualquer pretensão de traduzir os mecanismos que indiscutivelmente transformarão a realidade dessa IES, tanto em termos de combate à evasão, quanto à validade do PNAES. O exposto simplesmente se ocupou de analisar essa realidade, reconhecer como a evasão acontece nessa instituição, identificar os reais esforços feitos até então frente a esse fenômeno. E nessa trajetória, se nos permite, usar criativamente a tarefa do pesquisador: mobilizar estruturas e sensibilizar a novas experimentações. Ainda que não promovam imediatamente os resultados, poderão ser oxigênios ao trabalho vigoroso de democratizar além do acesso, a permanência e o êxito acadêmico. E porque não dizer, promover desenvolvimento cultural, social, tecnológico e político à um país sedento de criações.

REFERÊNCIAS

- ABREU, E. M. C. **A Assistência ao Estudante no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica no Maranhão**: Avaliação do processo de implementação. Dissertação de Mestrado, São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2012.
- ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte: *UFMG/FaE*, 2009.
- ANDRIOLA, W. B., ANDRIOLA, C. G., MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas Educ.** Rio de Janeiro, v.14, n. 52, p. 365-382, jul./set. 2006.
- ASSIS, A. C. L. *et al.* As Políticas de Assistência Estudantil: Experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **Revista GUAL**. Florianópolis. V.6, n.4, p.125-146. Edição especial. 2013.
- ASTIN, A. W. *Student involvement: A developmental theory for higher education*. **Journal of College Student Development**, v. 40, n. 5, p. 518-529, 1999.
- ATCHE, A. C. R. **Política de ações afirmativas na Educação Superior**: a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no período de 2006-2012. Dissertação de Mestrado. Salvador/BA: Universidade Federal da Bahia, 2014.
- BARBETTA, P. A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 9ª ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- BARDAGI, M. P., HUTZ, C. S. (2009). Não havia outra saída: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Revista PsicoUSF**, v.14, n.1, p. 95-105, 2009.
- BARLEM, J. G. T. *et al.* Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção dos estudantes evadidos. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v.33, n.2, p.132-138, 2012.
- BEAN, J. P. *Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition*. **Research in higher education**, 12(2), 155-187, 1980.
- BERGER, J. B., MILEM, J. F. *The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence*. **Research in higher Education**, 40(6), p.641-664, 1999.

BETZEK, S. B. F. **Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES na UTFPR Câmpus Medianeira.** Dissertação de Mestrado. Marília: Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. **Revista Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, p.15-80, 1994.

BRISSAC, R. M. S. **Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de tecnologia.** Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

BUENO, J. L. O. **A Evasão de alunos.** Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, 03 ago. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n5/02.pdf>>. Acesso em 01 mar. 2015.

BRASIL (1931a). **Decreto nº 19.850 de 11 de Abril de 1931. Lei Francisco Campos.** Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-norma-pe.html>> Acesso em: 10 ago. 2015.

_____,(1931b). **Decreto nº 19.851 de 11 de Abril de 1931.** Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 10 ago. 2015.

_____, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm > Acesso em: 10 ago. 2015.

_____,(1946a) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm> Acesso em: 10 ago. 2015.

_____,(1946b) **Decreto nº 20.302 de 2 de Janeiro de 1942.** Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-20302-2-janeiro-1946-327736-norma-pe.html>>. Acesso em 10 ago. 2015.

_____, **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1961.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>> Acesso em 10 ago. 2015

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil de 24 de janeiro de 1967.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm> Acesso em 10 ago. 2015.

_____, **Lei nº 5.540 de 28 de Novembro de 1968.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L5540.htm> Acesso em: 10 ago. 2015.

_____, **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1971.** Disponível em:< <http://educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em 10 de ago. 2015.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.** Disponível em: < [http:// www.planalto. gov.br/ ccivil_03/ constituicao /constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 01 out. 2014.

_____, **Lei nº 9.394, de 29 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 set. de 2014.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas.** SESu/MEC – ANDIFES – ABRUEM. Brasília, 1997.

_____, **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, 2001.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 19 de ago. 2014.

_____, (2007a) **Decreto nº 6.096 de 24 de Abril de 2007.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 23 ago 2015.

_____, (2007b) **Portaria Normativa nº 39 de 12 de Dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Disponível em:< http://www2.unifap.br/dace/files/2015/01/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em 10 ago. 2015.

_____, **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de Novembro de 2009.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em 10 de ago. 2015.

_____, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acessado em 20 de set de 2014. (2014)

_____, **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília, 29 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____, **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____, **Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo do ensino superior (2013).** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em 15 jun, 2015.

_____, (2015a) **Observatório do PNE**. Educação Superior. Disponível em:<<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior>>. Acesso em 20 mai, 2015a.

_____, (2015b) **Ministério da Educação**. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&Itemid=1085&msg=1>. Acesso em ago. 2015.

_____, (2015c) Controladoria-Geral da União. Portal da Transparência. **Gastos Diretos por Órgão Executor**. Disponível em:<<http://www.portaldatransparencia.gov.br/PortalComprasDiretasOEEElementoDespesa.asp?Ano=2014&Valor=147102174163334&CodigoOS=26000&NomeOS=MINISTERIO%20DA%20EDUCACAO&ValorOS=5600302271249&CodigoOrgao=26424&NomeOrgao=INST.FED.DE%20EDUC.,CIENC.E%20TEC.DO%20TOCANTINS&ValorOrgao=11760158800&CodigoUG=158131&NomeUG=INSTITUTO%20FED.%20DE%20EDU.CIE.TEC.DO%20TOCANTINS&ValorUG=8021145120>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRAGA, M. M.; MIRANDA-PINTO, C. O. B.; CARDEAL, Z, L. Perfil sócio-econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. **Revista Química Nova**, v. 20, n.4, p. 438-444, 1997.

CABRERA, A. F. *et al.* College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. **Journal of Higher Education**, p. 123-139, 1993.

CASTRO, L. P. V. **Evasão escolar no ensino superior: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOEST – Campus Cascavel**. Cascavel, PR, 2013. Disponível em:<<http://projetos.unioeste.br/pos/media/File/educacao/Dissertacao%20Luciana%20de%20Castro.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2015

CASTRO, A. K. D. S. S. **Evasão no ensino superior: um estudo no curso de psicologia da UFRGS**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

CASTRO, A. K. D. S. S; TEIXEIRA, M. A. P. A Evasão em um curso de Psicologia: Uma análise qualitativa. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v.18, n. 2, p. 199-209, abr./jun. 2013.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CESAR, C. E. F. S. **Estratégias para redução de evasão em cursos de capacitação de técnicos em Instituição Federal de ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2012.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à Educação Superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Revista Educ. Soc.** v. 25, n. 88, p. 677-701, Out. 2004.

COSTA, S. G. A permanência na educação superior no Brasil: Uma análise das políticas de assistência estudantil. **Anais... IX colóquio de internacional sobre gestão universitária na América Latina**. Florianópolis, 25 a 27 de nov. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37031/A%20perman%C3%Aancia%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20no%20Brasil%20Uma%20an%C3%Aalise%20das%20pol%C3%ADticas%20de%20assist%C3%Aancia%20estudantil.pdf?sequence=1>> Acesso em 03 de mar. 2015.

CUNHA, A. M., TUNES, E., SILVA, R. R. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Revista Química Nova**, v.24, n.1, p.262-280, 2001.

CUNHA, J. V. A. *et al.* *Quién se está quedando atrás? Una Década de Evasión em los Cursos Brasileños de Graduación em Administración de Emoresas y Ciencias Contables*. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**. v.9, n.2, p.125-143, abr./jun. 2015.

DIAS-SOBRINHO, J. **Educação Superior, globalização e democratização: Qual universidade?** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. n.28, Jan /Fev /Mar /Abr.,2005

DONOSO, S., SCHIEFELBEIN, E. Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 33, n.1, p.7-27, 2007.

DURKHEIM, É. **O suicídio: estudo de sociologia**. Tradução de Monica Stahel. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FELICETTI, V. L., FOSSATTI, P. **Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco**. Revista Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 265-282, jan./mar. 2014. Editora UFPR.

FELIPPE, J. M. S. Assistência Estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso. **Textos & Contextos**. Porto Alegre. V.14, n.1, p.145-155, jan./jun.2015.

FONAPRACE. **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis**. II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior: Relatório Final da Pesquisa. Brasília: FONAPRACE, 1ª ed., 86p. 2004.

_____, **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares** / organizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação ANDIFES. – UFU, PROEX: 2012.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Brasília/DF: Universidade Católica de Brasília, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a.

_____, Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995b.

GOMES, A. A. Considerações sobre evasão escolar no ensino superior. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, v.6, n.6, p. 90-106, 2000.

GRAEFF, B. A. **A Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal: da escola pública para o ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* Pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 22, n. 2, pp. 201-210, mai./ago., 2006.

IFTO (2014a), **Resolução nº 22/2014/ CONSUP/ IFTO, de 08 de agosto de 2014. Dispõe sobre a implantação da Política de Assistência Estudantil no âmbito do IFTO e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto_cms/docs/arquivos/200820140910RegulamentodoProgramadeAssistnciaEstudantil.pdf>. Acesso em 10 mar. 2015.

_____, (2009) **Resolução nº 002/2009/CONSUP/ IFTO, de 09 de novembro de 2009. Dispõe sobre o plano do Curso Superior de Graduação Tecnológica em Gestão da Tecnologia da Informação e do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Paraíso do Tocantins**. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto_cms/docs/arquivos/290620111129ResoluonAdReferendumConselhoGestorn02.2009.pdf> Acesso em 15 de jan de 2015.

_____, (2012a) **Projeto Político Pedagógico do Curso de Gestão de Tecnologia da Informação**. *Campus Paraíso do Tocantins*.

_____, (2012b) **Resolução nº 08/2012/CONSUP/ IFTO, de 14 de fevereiro de 2012. Aprova o projeto Político Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Química, Física e Biologia do IFTO - Campus Paraíso do Tocantins**. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto_cms/docs/arquivos/150220121706Resoluon08.2012.pdf> Acesso em 15 de jan. 2015.

_____, (2012c) **Resolução nº 07/2012/CONSUP/ IFTO, de 14 de fevereiro de 2012. Aprova o projeto Político Pedagógico do Curso Superior de Bacharelado em Administração do IFTO - Campus Paraíso do Tocantins**. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto_cms/docs/arquivos/150220121704Resoluon07.2012.pdf> Acesso em 15 de jan 2015.

_____, (2013) **Projeto Político Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Matemática**. *Campus Paraíso do Tocantins*.

_____, (2014b) **Resolução nº 53/2012/CONSUP/ IFTO, de 05 de dezembro de 2014. Aprova o projeto Político Pedagógico do Curso Superior de Bacharelado em Sistemas da Informação e a Extinção do Curso Superior de Gestão de Tecnologia da Informação do IFTO - Campus Paraíso do Tocantins**. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto_cms/docs/arquivos/150220121704Resoluon07.2012.pdf>

http://www.ifto.edu.br/ifto_cms/docs/arquivos/081220141028Resoluo53.2014de5.12.2014PPCBachareladoemSistemasdeInformaoCampusParasodoTO.pdf> Acesso em 15 jan. 2015.

_____, (2014c) **Projeto Político Pedagógico do Curso Superior de Bacharelado em Administração.** *Campus Paraíso do Tocantins.*

_____, (2014d) **Projeto Político Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química.** *Campus Paraíso do Tocantins.*

_____, (2014c) **Projeto Político Pedagógico do Curso Superior de Bacharelado em Sistemas da Informação.** *Campus Paraíso do Tocantins.*

_____, (2015) **Projeto Político Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos.** *Campus Paraíso do Tocantins.*

_____, (2016) **Relatório Quantitativo sobre evasão e retenção no IFTO no período de 2011-2014.** Comissão de Ações para Permanência e Êxito dos Estudantes Abr. 2016.

INEP. **Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2005).** Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 15 jun, 2015.

_____, **Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2013).** Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 15 jun, 2015.

KASSUDA, S. R. **A escolha profissional de licenciados em física de uma universidade pública.** Dissertação de Mestrado: Bauru/SP: Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, 2012.

KOWALSKI, A. V. **Os des(caminhos) da Política de Assistência Estudantil e o Desafio na Garantia de Direitos.** Porto Alegre, 2012. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137?locale=pt_BR>. Acesso em 26 fev. 2015.

LIMA-JÚNIOR, P. R. M. **Evasão no ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação.** (Tese) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Física PPG em Ensino de Física. Porto Alegre, 2013.

LIKERT, R. A Technique for the measurement of attitudes. **Archives of psychology.** v.140, n.1, pp. 1-55, 1932.

LOBO, A. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções.** ABMES Cadernos, nº 25. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em 02 mar. 2015.

MACEDO, C. **Evasão estudantil nos cursos de matemática, química e física da Universidade Federal Fluminense: uma silenciosa problemática.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

MACHADO, J. P. **Política pública e subjetividade: a assistência estudantil na universidade.** Revista Textos & Contextos, v.13, n. 1, p. 184-198, jan/jun. 2014.

MACHADO, S. P., MELO-FILHO, J. M., PINTO, A. C. A evasão nos cursos de graduação de química: Uma experiência de sucesso feita no Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro para diminuir a evasão. **Revista Química Nova**, v.28, S41-S43. 2005.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. S. Política Pública e Subjetividade: a assistência estudantil na universidade. **Textos & Contextos**. Porto Alegre. V.13, n.1, p.184-198, jan./jun.2014.

MARCONI, M. D. A; LAKATOS, E. M.; **Fundamentos da metodologia científica.** 7a ed. São Paulo: Atlas. 2009.

MARQUES, S. R. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES: uma análise a partir dos/as assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).** Dissertação de Mestrado. João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba, 2014.

MASSI, L. **Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara.** Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Física e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

MAZZETTO, S. E., CARNEIRO, S. Licenciatura em química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. **Revista Química Nova**, v. 25, n.6/B, p.1204-1210, 2002

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Investimentos do governo federal em assistência estudantil pelo programa PNAES.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=607&id=12302&option=com_content>. Acesso em ago. 2015.

MINAYO, M. C. S., SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. **Revista Cadernos de saúde pública**, v.9, n. 3, p.239-262, 1993.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, M. C., ASSIS, S. G. D.; SOUZA, E. R. D. **Avaliação por triangulação de métodos. Abordagem de programas sociais.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

OLIVEIRA, E. A. **Assistência Estudantil: Percepção dos estudantes dos campi I e II do CEFET-MG.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte/MG: Faculdade Novos Horizontes, 2011

OSSE, C. M. C. **Saúde Mental de Universitários e Serviços de Assistência Estudantil: Estudo Multiaxial em uma Universidade brasileira.** Tese de Doutorado. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2013.

PARENTE, A. P. G. **Da legislação à prática: uma análise do Programa Auxílio Permanência, da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação,**

Ciência e Tecnologia de Brasília para os estudantes em vulnerabilidade Social. Dissertação de Mestrado. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2013.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. **How college affects students** (Vol. 2). K. A. Feldman (Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass., 2005.

PEREIRA-JÚNIOR, E. **Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão.** Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2012.

PIRES, V. Ensino Superior e Neoliberalismo no Brasil: Um difícil combate. Revista: **Edic. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 263-268, abril 2004.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição.** Tese de Doutorado. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1985.

ROBBINS, S. B., *et al.* Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. **Psychological bulletin**, v. 130, n.2, p.261. 2004.

ROTH, L. A estrutura do ensino superior no Brasil. **Revista GUAL**, v.6, n.3, p. 111-126, set.2013.

SAMPAIO, B. *et al.* Desempenho no vestibular, *background* familiar e evasão: evidências na UFPE. **Revista Economia Aplicada**, v.15, n. 2, p.287-309, 2011.

SANTOS, G.; FREITAS, L. O. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. **Argumentum**, Vitória (ES). v.6, n. 2, p.182-200, 2014.

SANTOS-BAGGI, C. A. D; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação (Campinhas)**, Sorocaba, v.16, n. 2, jul 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000200007&script=sci_arttext>. Acesso em 01 mar. 2015.

SCHUARCZ, L. D. *et al.* Secretariar ou não Secretariar? Eis a Questão: Um Estudo sobre a Evasão no Curso de Secretariado Executivo. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 5, n. 1, p.19-41, 2014.

SEMESP. Sindicato de Mantenedoras de Ensino Superior. Mapa do Ensino Superior no Brasil. 2015.

SETTI, M. G. *et al.* Proposta de Flexibilização Curricular do Curso de Sistemas de Informação ofertado pela UTFPR-Curitiba. XXXIV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação – CSBC. 2014

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA-FILHO, R. L. L. et al. A Evasão no Ensino Superior no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, nº 132, p. 641-659, set/dez, 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>. Acesso em 01 mar. 2015

SILVA, L. H. da S. **Evasão, uma situação instada e difícil de atacar!** Oficina Regional ForGRAD 2012. Disponível em:<http://www.forgrad.com.br/.../apresentacao_oficina_2012_regiao. Acesso em 15 nov. 2012.

SILVA, R. R. D. C. M., MAINIER, F. B., PASSOS, F. B. A contribuição da disciplina de introdução à engenharia química no diagnóstico da evasão. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n.51, p.261-277, 2006.

SILVEIRA, Míriam Moreira. **A assistência estudantil no ensino superior:** uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. Disponível em: http://antares.ucpel.tche.br/mps/dissertacoes/Mestrado/2012/Disserta%E7%E3o_MiriamSilveira.pdf. Acesso em 10 de Setembro de 2014.

SOUZA, A. M. A. M. As Instituições de ensino superior no Brasil: Desafios e perspectivas para os gestores do século XXI – fundamentos em Pedro Demo e Pierre Bourdieu. **Revista GUAL**, v.5, n. 1, pp.28-47, jan./fev./mar./abr., 2012.

SPADY, W.G. **Dropouts from higher education:** An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*. v.1. 1, n. 1. 1970.

STEVENSON, W. J. **Estatística Aplicada à Administração**. Tradução Alfredo Alves de Farias. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981. Edição 2001.

STOLF, F. **Assistência estudantil na Universidade Federal de Santa Catarina:** Uma análise inicial do Programa Bolsa Estudantil. Dissertação de Mestrado. Florianópolis/ SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of educational research**, v.1, n. 1, pp. 89-125, 1975.

_____, Limits of theory and practice in student attrition. **The journal of higher education**, p.687-700, 1982.

TOCANTINS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. **Resolução nº 73/2013/CONSUP/IFTO de 16 de dezembro de 2013. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2010-2014 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins**. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto_cms/docs/arquivos/270220140915PDI20102014atualizao1.pdf>. Acesso em 10 mar. 2015.

_____, **Campus Paraíso do Tocantins**. Apresentação. Disponível em:<<http://paraiso.ifto.edu.br/portal/aceso-a-informacao/institucional>>. Acesso em: 13 ago 2015.

TONTINI, G. WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão a reduzir a evasão de alunos? ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v.19, n. 1, p. 89-110, mar. 2014.

TREVISOL, J. V. *et al.* O ensino superior no Brasil: políticas e dinâmicas da expansão (1991-2004). **Revista Roteiro**. v. 34, n. 2, p.215-242, jul/dez., 2009.

UNE. **União Nacional dos Estudantes**. História de UNE. Disponível em:<<http://www.une.org.br/2011/09/historia-da-une/>> Acesso em: 10 ago. 2015.

VARGAS, M. L. F. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Revista Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP. v.16, n.1, p.149-163, mar. 2011

VILLAS-BÔAS, G. K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Revista Tempo social**, v.15, n. 1, p.45-62, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e método. 2ªed.2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para alunos evadidos

Eixo 1 – Dados Gerais de caracterização do Estudante:

1) Gênero

Feminino

Masculino

2) Idade _____

3) Estado Civil

Solteiro(a)

Casado(a) ou com união estável

Separado(a)/ Divorciado(a)

Viúvo(a)

4) Reside com:

Pais

Sozinho (a)

Amigos

Família própria (esposo(a) e/ou filhos(as))

outros

5) Renda familiar

até 500 reais

de 501 a 1000 reais

de 1001 a 2000 reais

de 2001 a 3000 reais

de 4001 a 5000 reais

de 5001 a 6000 reais

acima de 6000 reais

6) Participação na renda familiar

- Sou responsável por toda a renda familiar
- Sou responsável por aproximadamente 75% da renda familiar
- Sou responsável por aproximadamente 50% da renda familiar
- Sou responsável por aproximadamente 25% da renda familiar
- Tenho renda que destino para coisas pessoais, mas não contribui diretamente com a renda familiar
- Não tenho renda própria

7) Ano que iniciou o curso _____

8) Semestre de início do curso

- Primeiro Semestre
- Segundo Semestre

9) Forma de ingresso na IES

- Vestibular – Ampla concorrência.
- Vestibular – Cota escola pública, renda per capita **superior** a 1,5 salário mínimo e **autodeclarado preto, pardo ou indígena.**
- Vestibular – Cota escola pública, renda per capita **superior** a 1,5 salário mínimo- **demais casos.**
- Vestibular – Cota escola pública, renda per capita **inferior** a 1,5 salário mínimo e **autodeclarado preto, pardo ou indígena.**
- Vestibular – Cota escola pública, renda per capita inferior a 1,5 salário mínimo- **demais casos.**
- Transferência Interna
- Transferência Externa
- Portador de diploma

10) Turno em que frequentava as aulas

- Diurno
- Noturno

11) Rede de origem escolar

- Escola pública
- Escola particular
- Escola particular com bolsa

12) Em qual modalidade de evasão você se encaixa

Evasão do curso: abandonei o curso superior, mas continuo matriculado no *Campus* Paraíso do Tocantins/IFTO

- Trancamento Matrícula em outro curso no *Campus* Paraíso do Tocantins/IFTO

Obs: item condicionado a resposta positiva em evasão do curso.

Evasão da Instituição: abandonei o curso superior no qual estava matriculado nessa Instituição e não me encontro matriculado em nenhum outro curso no *Campus* Paraíso do Tocantins/IFTO. Porém estou matriculado em outro curso superior de outra Instituição.

- Desistência Transferência

Obs: item condicionado a resposta positiva em evasão da Instituição.

Evasão do Sistema de Ensino: abandonei o curso superior no *Campus* Paraíso do Tocantins/IFTO e não estou matriculado em nenhum outro curso superior nessa ou em outra Instituição.

- Desistência

Obs: item condicionado a resposta positiva em evasão do sistema de ensino.

13) Curso que abandonou temporariamente ou definitivamente

- Bacharelado em Administração
- Bacharelado em Sistemas de Informação
- Licenciatura em Matemática
- Licenciatura em Química
- Tecnólogo em Alimentos
- Tecnólogo em Gestão de Tecnologia da Informação

Eixo 2 – Antecedentes da Evasão:

Instruções

Este questionário constitui-se de 72 afirmações sobre os possíveis antecedentes da evasão.

Por favor, responda todas as questões.

Escolha entre as alternativas a que mais lhe parece apropriada.

Você deve marcar o número que melhor indica o quanto ela diz respeito a você, segundo a escala:

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

Por exemplo, pensando em sua opinião sobre chocolate:

“Adoro o sabor que tem o chocolate”

Se você **gosta muito** de chocolate e por isso **concorda totalmente** com essa afirmação, você deve assinalar o número **5**.

Se você **gosta um pouco** de chocolate, você **concorda parcialmente** com essa afirmação, então você deve assinalar o número **4**.

ASPECTOS RELATIVOS À INSTITUIÇÃO	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
7) A estrutura física da Instituição (espaços internos e externos, salas da aula, laboratórios, biblioteca) atendia as minhas necessidades e expectativas.	1	2	3	4	5
8) Eu me sentia bem em estudar nessa Instituição.					
9) Eu me sentia fazendo parte dessa Instituição.					
10) A Instituição oferecia atividades extracurriculares que contribuía para minha integração social.					
11) A Instituição oferecia atividades extracurriculares que contribuía para minha formação profissional.					
12) Vivenciamos greves e/ou paralisações.					
ASPECTOS RELATIVOS AO CURSO	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
13) Quando escolhi esse curso estava bem informado sobre ele.					
14) Eu percebia identificação pessoal com o curso e profissão que escolhi.					

15) A instituição me forneceu informações suficientes sobre o curso.					
16) A atuação profissional e a carreira não me agradavam.					
17) Reconheço prestígio na profissão relacionado ao curso.					
18) É fácil encontrar trabalho na área profissional relacionada ao curso.					
19) A remuneração pelo trabalho nessa profissão é satisfatória.					
20) Não percebi que o currículo do curso proporcionaria uma boa formação profissional.					
21) Me senti capacitado para lidar com os conteúdos do curso.					
ASPECTOS RELATIVOS AOS PROFESSORES	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
22) Os professores são bem qualificados.					
23) A quantidade de professores era suficiente para a quantidade de alunos e disciplinas.					
24) A metodologia e didática adotada pelos professores eram satisfatórias.					
25) Percebia os professores indiferentes ao processo de aprendizagem.					
26) Tinha um bom relacionamento com os professores.					
27) Interagia com os professores fora dos horários de aula.					
28) Os professores colaboraram ativamente para minha aprendizagem.					
ASPECTOS RELATIVOS À EQUIPE TÉCNICA DA INSTITUIÇÃO	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
29) Tinha uma boa relação com a equipe técnica da Instituição.					
30) Os setores responsáveis pelo acompanhamento do estudante atenderam às minhas necessidades e expectativas.					
31) Percebia a equipe qualificada para o trabalho.					

32) A quantidade de profissionais era suficiente para o número de alunos.					
33) A qualidade do atendimento da equipe técnica era satisfatória.					
ASPECTOS RELACIONADOS AOS COLEGAS	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
34) Me sentia entrosado com os colegas de curso e/ou da Instituição.					
ASPECTOS PESSOAIS DA RELAÇÃO COM O CURSO E A INSTITUIÇÃO	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
35) Sentia-me motivado com o curso.					
36) O primeiro semestre do curso me incentivou a continuar.					
37) Participei de atividades extracurriculares (culturais e/ou esportivas, outras).					
38) Participei de atividades extracurriculares (monitoria e/ou projetos de pesquisa, estágios, outros).					
39) Tinha tempo para estudar além dos horários de aula.					
40) Consegui conciliar os horários das aulas e outras atividades (trabalho, atividades extracurriculares, outras).					
41) Tive um desempenho satisfatório nas disciplinas do curso.					
42) Tive dificuldade de adquirir material de estudo.					
43) Recebi apoio familiar em relação à minha escolha de curso.					
44) Recebi apoio de outras pessoas importantes para mim em relação à minha escolha do curso.					
45) Enfrentei ou minha família enfrentou dificuldades financeiras durante meus estudos.					
46) Percebia que tinha vocação para esta profissão.					
47) Obtive uma boa nota de entrada no vestibular.					
48) Além desse curso, fazia outro curso superior.					
49) Reprovei em alguma disciplina durante o curso.					
50) Reprovei mais de uma vez em uma mesma disciplina.					
51) Tive uma formação básica (ensino médio) deficiente.					

52) Tenho vocação para fazer outro curso, mas tinha optado por esse.					
53) Passei em outro vestibular para um curso que é realmente a minha vocação.					
54) Concluir esse curso superior era muito importante para mim.					
55) Desisti do curso pois tenho outras opções e capacidade de começar outro curso.					
56) Mudar de curso foi difícil emocionalmente.					
RELACIONADOS AO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES)	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
57) Tenho conhecimento sobre o PNAES.					
58) Fui beneficiado pelas ações e projetos do programa.					
59) Os critérios de seleção são adequados às minhas necessidades.					
60) As modalidades de bolsas ofertadas atendiam às minhas necessidades.					
61) A quantidade de bolsas ofertadas atendiam às minhas necessidades.					
62) Compreendi os critérios de seleção.					
63) O tempo e a metodologia de seleção eram satisfatórios.					
64) Participei das decisões do programa relacionadas às modalidades de auxílio que seriam ofertadas.					
65) Participei das decisões do programa relacionadas aos projetos e ações destinadas à permanência.					
66) Os valores recebidos nas bolsas atendiam às minhas necessidades.					
67) O PNAES não contribuiu para a minha permanência.					
68) O PNAES me possibilitou ascensão econômica e social.					
69) O PNAES me assegurou igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas.					
70) O PNAES contribuiu para a minha inclusão em termos de necessidades especiais.					
71) O PNAES me ofereceu atividades além da oferta de auxílios financeiros.					

72) A divulgação das ações do PNAES foi realizada de forma adequada e em tempo hábil.					
73) Fui beneficiado com bolsas de auxílio transporte.					
74) Fui beneficiado com bolsas de auxílio alimentação.					
75) Fui beneficiado com bolsas de auxílio emergencial.					
76) Fui beneficiado com bolsas de auxílio para visitas técnicas.					
<p>77) Quais desses programas você efetivamente participou na Instituição:</p> <p>I - Programa de acompanhamento pedagógico. () sim () não II - Programa de acompanhamento social. () sim () não III - Programa de acompanhamento psicológico. () sim () não IV - Programa de assistência à saúde. () sim () não V - Programa de assistência a viagens. () sim () não VI - Programa de mobilidade acadêmica. () sim () não VII - Programa de incentivo ao esporte e lazer. () sim () não VIII - Programa de incentivo à arte e cultura. () sim () não IX - Programa de incentivo à formação cidadã. () sim () não X - Programa de educação para a diversidade. () sim () não XI - Programa de apoio a pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. () sim () não XII - Programa de inclusão digital. () sim () não</p>					
78) Os atendimentos dos profissionais que conduzem o programa são satisfatórios.					

APÊNDICE B – Questionário para alunos regularmente matriculados

1) Gênero

Feminino

Masculino

2) Idade _____

3) Estado Civil

Solteiro(a)

Casado(a) ou com união estável

Separado(a)/ Divorciado(a)

Viúvo(a)

4) Reside com:

Pais

Sozinho (a)

Amigos

Família própria (esposo(a) e/ou filhos(as))

outros

5) Renda familiar

até 500 reais

de 501 a 1000 reais

de 1001 a 2000 reais

de 2001 a 3000 reais

de 4001 a 5000 reais

de 5001 a 6000 reais

acima de 6000 reais

6) Participação na renda familiar

Sou responsável por toda a renda familiar

Sou responsável por aproximadamente 75% da renda familiar

Sou responsável por aproximadamente 50% da renda familiar

- Sou responsável por aproximadamente 25% da renda familiar
- Tenho renda que destino para coisas pessoais, mas não contribui diretamente com a renda familiar
- Não tenho renda própria

7) Ano que iniciou o curso _____

8) Semestre de início do curso

- Primeiro Semestre
- Segundo Semestre

9) Forma de ingresso na IES

- Vestibular – Ampla concorrência.
- Vestibular – Cota escola pública, renda per capita **superior** a 1,5 salário mínimo e **autodeclarado preto, pardo ou indígena.**
- Vestibular – Cota escola pública, renda per capita **superior** a 1,5 salário mínimo- **demais casos.**
- Vestibular – Cota escola pública, renda per capita **inferior** a 1,5 salário mínimo e **autodeclarado preto, pardo ou indígena.**
- Vestibular – Cota escola pública, renda per capita inferior a 1,5 salário mínimo- **demais casos.**
- Transferência Interna
- Transferência Externa
- Portador de diploma

10) Turno em que frequentava as aulas

- Diurno
- Noturno

11) Rede de origem escolar

- Escola pública
- Escola particular
- Escola particular com bolsa

12) Curso no qual está matriculado

Bacharelado em Administração

Bacharelado em Sistemas de Informação

Licenciatura em Matemática

Licenciatura em Química

Tecnólogo em Alimentos

Tecnólogo em Gestão de Tecnologia da Informação

Eixo 2 – Experiência de Permanência no *Campus Paraíso do Tocantins/IFTO*

INSTRUÇÕES

Este questionário constitui-se de 72 afirmações sobre os possíveis antecedentes da permanência.

Por favor, responda todas as questões.

Escolha entre as alternativas a que mais lhe parece apropriada.

Você deve marcar o número que melhor indica o quanto ela diz respeito a você, segundo a escala:

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

Por exemplo, pensando em sua opinião sobre chocolate:

“Adoro o sabor que tem o chocolate”

Se você **gosta muito** de chocolate e por isso **concorda totalmente** com essa afirmação, você deve assinalar o número **5**.

Se você **gosta um pouco** de chocolate, você **concorda parcialmente** com essa afirmação, então você deve assinalar o número **4**.

ASPECTOS RELATIVOS À INSTITUIÇÃO	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

1) A estrutura física da Instituição (espaços internos e externos, salas da aula, laboratórios, biblioteca) atende as minhas necessidades e expectativas.	1	2	3	4	5
2) Eu me sinto bem em estudar nessa Instituição.					
3) Eu me sinto fazendo parte dessa Instituição.					
4) A Instituição oferece atividades extracurriculares que contribuam para minha integração social.					
5) A Instituição oferece atividades extracurriculares que contribuam para minha formação profissional.					
6) Vivenciamos greves e/ou paralisações.					
ASPECTOS RELATIVOS AO CURSO	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
7) Quando escolhi esse curso estava bem informado sobre ele.					
8) Eu percebo identificação pessoal com o curso e profissão que escolhi.					
9) A instituição me fornece informações suficientes sobre o curso.					
10) A atuação profissional e a carreira relacionadas a esse curso me agradam.					
11) Reconheço prestígio na profissão relacionado ao curso.					
12) É fácil encontrar trabalho na área profissional relacionada ao curso.					
13) A remuneração pelo trabalho nessa profissão é satisfatória.					
14) Não percebo que o currículo do curso proporciona uma boa formação profissional.					
15) Me sinto capacitado para lidar com os conteúdos do curso.					
ASPECTOS RELATIVOS AOS PROFESSORES	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
16) Os professores são bem qualificados.					

17) A quantidade de professores é suficiente para a quantidade de alunos e disciplinas.					
18) A metodologia e didática adotada pelos professores são satisfatórias.					
19) Percebo os professores indiferentes ao processo de aprendizagem.					
20) Tenho um bom relacionamento com os professores.					
21) Interajo com os professores fora dos horários de aula.					
22) Os professores colaboram ativamente para minha aprendizagem.					
ASPECTOS RELATIVOS À EQUIPE TÉCNICA DA INSTITUIÇÃO	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
23) Tenho uma boa relação com a equipe técnica da Instituição.					
24) Os setores responsáveis pelo acompanhamento do estudante atendem às minhas necessidades e expectativas.					
25) Percebo a equipe qualificada para o trabalho.					
26) A quantidade de profissionais é suficiente para o número de alunos.					
27) A qualidade do atendimento da equipe técnica é satisfatória.					
ASPECTOS RELACIONADOS AOS COLEGAS	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
28) Me sinto entrosado com os colegas de curso e/ou da Instituição.					
ASPECTOS PESSOAIS DA RELAÇÃO COM O CURSO E A INSTITUIÇÃO	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
29) Sinto-me motivado com o curso.					
30) O primeiro semestre do curso me incentivou a continuar.					

31) Participo ou participei de atividades extracurriculares (culturais e/ ou esportivas, outras).					
32) Participo ou participei de atividades extracurriculares (monitoria e/ou projetos de pesquisa, estágios, outros).					
33) Tenho tempo para estudar além dos horários de aula.					
34) Consigo conciliar os horários das aulas e outras atividades (trabalho, atividades extracurriculares, outras).					
35) Tenho um desempenho satisfatório nas disciplinas do curso.					
36) Tenho dificuldade de adquirir material de estudo.					
37) Recebo apoio familiar em relação à minha escolha de curso.					
38) Recebo apoio de outras pessoas importantes para mim em relação à minha escolha do curso.					
39) Enfrento ou minha família enfrenta dificuldades financeiras durante meus estudos.					
40) Percebo que tenho vocação para esta profissão.					
41) Obtive uma boa nota de entrada no vestibular.					
42) Além desse curso, faço outro curso superior.					
43) Reprovei em alguma disciplina durante o curso.					
44) Reprovei mais de uma vez em uma mesma disciplina.					
45) Tive uma formação básica (ensino médio) deficiente.					
46) Tenho vocação para fazer outro curso, mas optei por esse.					
47) Passei em outro vestibular para um curso que é realmente a minha vocação, mas optei por esse.					
48) Concluir esse curso superior é muito importante para mim.					
49) Não tenho outras opções e capacidade de começar outro curso.					
50) Mudar de curso é difícil emocionalmente.					
RELACIONADOS AO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES)	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei responder	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
51) Tenho conhecimento sobre o PNAES.					

52) Sou beneficiado pelas ações e projetos do programa.					
53) Os critérios de seleção são adequados às minhas necessidades.					
54) As modalidades de bolsas ofertadas atendem às minhas necessidades.					
55) A quantidade de bolsas ofertadas atendem às minhas necessidades.					
56) Compreendo os critérios de seleção.					
57) O tempo e a metodologia de seleção são satisfatórios.					
58) Participo das decisões do programa relacionadas às modalidades de auxílio que seriam ofertadas.					
59) Participo das decisões do programa relacionadas aos projetos e ações destinadas à permanência.					
60) Os valores recebidos nas bolsas atendem às minhas necessidades.					
61) O PNAES não contribuiu para a minha permanência.					
62) O PNAES me possibilita ascensão econômica e social.					
63) O PNAES me assegura igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas.					
64) O PNAES contribui para a minha inclusão em termos de necessidades especiais.					
65) O PNAES me oferece atividades além da oferta de auxílios financeiros.					
66) A divulgação das ações do PNAES é realizada de forma adequada e em tempo hábil.					
67) Sou beneficiado com bolsas de auxílio transporte.					
68) Sou beneficiado com bolsas de auxílio alimentação.					
69) Sou beneficiado com bolsas de auxílio emergencial.					
70) Sou beneficiado com bolsas de auxílio para visitas técnicas.					

71) Quais desses programas você efetivamente participa na Instituição:					
I - Programa de acompanhamento pedagógico. () sim () não					
II - Programa de acompanhamento social. () sim () não					
III - Programa de acompanhamento psicológico. () sim () não					
IV - Programa de assistência à saúde. () sim () não					
V - Programa de assistência a viagens. () sim () não					
VI - Programa de mobilidade acadêmica. () sim () não					
VII - Programa de incentivo ao esporte e lazer. () sim () não					
VIII - Programa de incentivo à arte e cultura. () sim () não					
IX - Programa de incentivo à formação cidadã. () sim () não					
X - Programa de educação para a diversidade. () sim () não					
XI - Programa de apoio a pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. () sim () não					
XII - Programa de inclusão digital. () sim () não					
72) Os atendimentos dos profissionais que conduzem o programa são satisfatórios.					

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Questionários e Entrevistas)



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - GESPOL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, de modo voluntário, de uma pesquisa. Abaixo serão esclarecidos detalhes sobre ela e se você tiver interesse em participar deverá assinar o campo em que se pede seu nome, em duas vias iguais, sendo que uma delas fica com você. Ou indicar sua concordância em participar no caso de estar recebendo a pesquisa online. Caso você não queira participar, não sofrerá nenhum tipo de penalidade por isso. Se tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa, poderá procurar a Pesquisadora-Responsável Rosângela Veloso de Freitas Morbeck pelo telefone (63) 9239-7382.

Eu, _____, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de participante da mesma, que fui devidamente esclarecido sobre o Projeto de Pesquisa intitulado: “**EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: Impactos e contribuições do Programa Nacional de Assistência Estudantil no Campus Paraíso do Tocantins do IFTO**”, desenvolvido pela Pesquisadora-Responsável **Rosângela Veloso de Freitas Morbeck**

Identificação do Participante da Pesquisa		
Nome:	Data de Nascimento:	Sexo:
Nacionalidade:	Estado Civil:	Profissão:
Endereço:		Telefone:
Identificação do (a) Pesquisador (a) Responsável		
Nome: Rosângela Veloso de Freitas Morbeck	Telefone: (63) 9239-7382	
Profissão: Psicóloga	Registro no Conselho: CRP 23/976	
Email: rosangelapsi@ifto.edu.br	Endereço Profissional: Distrito Agroindustrial, BR-153, KM 480, Caixa Postal 151, CEP 77.6000-000, Paraíso do Tocantins, Sala (Setor de Psicologia), pelo telefone (63) 3361-0300, Fax (63) 3361-0328. (ou) Centro Universitário Luterano de Palmas, Coordenação de Psicologia, Av. Teotônio Segurado, 1501 Sul, CEP.: 77.019-900, Palmas – TO.	

Eu, participante da pesquisa, após receber informações sobre a pesquisa, concordo em participar de livre e espontânea vontade como voluntário (a) e estou ciente:

- I. **Dos objetivos da pesquisa:** descrever como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) atua na prevenção e combate da evasão dos estudantes do ensino superior no *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO, na visão dos gestores, alunos e ex-alunos da Instituição.
- II. **Do objetivo da minha participação:** proporcionar uma melhor compreensão do processo de evasão no ensino superior e seus antecedentes nessa Instituição. Bem como possibilitando a análise da atuação do PNAES frente a esse fenômeno. O PNAES é um programa de Assistência Estudantil que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.
- III. **Dos procedimentos para coleta de dados:** será aplicado entrevista presencial ou questionário online comigo e outros sujeitos da pesquisa.
- IV. **Da utilização das informações coletadas:** os dados coletados ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável, e estarão a minha disposição para que eu possa vê-los, caso deseje, bem como se quiser modificar minhas respostas. Os dados coletados, após análise, serão arquivados sob responsabilidade da pesquisadora responsável por cinco anos.

- V. **Dos riscos:** em virtude de algumas afirmações presentes no questionário, pode ocorrer algum tipo de desconforto ou constrangimento. Portanto, em qualquer momento, se eu sofrer qualquer tipo de dano em virtude da pesquisa, previsto ou não no TCLE, me confere direito à indenização por parte do pesquisador responsável e das instituições envolvidas.
- VI. **Dos benefícios:** a pesquisa também pode trazer benefícios, pois pode me possibilitar conhecer melhor os antecedentes da evasão dos estudantes evadidos e regulares do ensino superior no Campus Paraíso do Tocantins do IFTO, e as estratégias que estão sendo adotadas na prevenção desse fenômeno, na forma de uma análise de política pública, que pode promover reflexões e futuras intervenções para melhoria e atualização do serviço prestado aos estudantes.
- VII. **Da forma de acompanhamento e assistência:** tenho o direito de esclarecer qualquer dúvida e a qualquer tempo que venha a ter sobre essa pesquisa e sei que meu nome jamais será divulgado.
- VIII. **Da liberdade de recusar, desistir e retirar meu consentimento:** tenho toda a liberdade de desistir de participar dessa pesquisa a qualquer tempo, sem que isso me acarrete penalidades de qualquer natureza.
- IX. **Da garantia do sigilo e da privacidade:** os resultados desse alcançados por essa pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas desde que seja resguardada minha identidade.
- X. **Da garantia de esclarecimentos e informações a qualquer tempo:** posso esclarecer minhas dúvidas sobre a pesquisa a qualquer tempo e para isso sei que posso consultar a pesquisadora responsável.

Assim, DECLARO que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador, ter lido este Termo e ter entendido o que me foi explicado oralmente e devidamente apresentado neste documento, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa rubricando todas as filhas deste Termo e assinando a última.

Palmas, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Rosângela Veloso de Freitas Morbeck

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE D – Instrumento para Entrevista Semiestruturada com Gestores do Programa Nacional da Assistência Estudantil no IFTO

Eixo 1 - Dados Profissionais:

- 1) Formação Profissional:
- 2) Tempo de entrada na IES:
- 3) Sua entrada na IES se deu por meio de qual cargo?
- 4) Houve mudança de função desde a entrada na IES: Se houve (Quais?)
- 5) Função exercida atualmente na IES: (Há quanto tempo?)
- 6) Qual a sua participação na Gestão do PNAES? Como foi escolhido para tal?
- 7) Qual a relação do Cargo que ocupa com a Gestão do PNAES?

Eixo 2 - Relacionadas ao conceito da Política de Assistência Estudantil:

- 8) Como concebe/percebe a Política de Assistência Estudantil presente no IFTO?
- 9) Comente sobre os objetivos do PNAES:

Eixo 3 - Relacionadas à organização e implementação do PNAES na IES

Eixo 3.1 - GESTÃO E SUPERVISÃO:

- 10) Como é composta a equipe profissional de gestão e supervisão do PNAES no IFTO?
- 11) Organização administrativo-institucional dos setores: Organograma
- 12) Como se dá o trabalho nessa equipe: (encontros, eventos, gestão, supervisão)?

Eixo 3.2 - PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO:

- 13) Como é composta a equipe de planejamento, execução e avaliação do PNAES no *Campus Paraíso do Tocantins/IFTO*?
- 14) Organização administrativo-institucional dos setores: Organograma
- 15) Como é desenvolvido o trabalho dessa equipe: (reuniões, planejamento, tomadas de decisão, execução, avaliação)?
- 16) Quais são os programas, projetos e ações implementados no Eixo Universal do PNAES? Como foram escolhidos? Como funcionam?

PROGRAMA	OBJETIVO GERAL	USUÁRIOS	
		Ensino Superior	Ensino Médio

PROJETO	OBJETIVO GERAL	USUÁRIOS	
		Ensino Superior	Ensino Médio
AÇÕES	OBJETIVO GERAL	USUÁRIOS	
		Ensino Superior	Ensino Médio

- 17) Quais são os benefícios ofertados no Eixo de Assistência e Apoio ao Estudante? Como foram escolhidos?
- 18) Como se dá a seleção dos estudantes para o recebimento dos Auxílios no Eixo de Assistência e Apoio ao Estudante?
- 19) Qual o perfil dos estudantes para serem inseridos nos programas do PNAES?
- 20) Há interferência de outros setores e/ou pessoas influentes dentro ou fora da IES nos resultados das seleções? Em caso afirmativo, especifique como ocorre e como avalia esse processo:
- 21) Como são administradas as demandas dos estudantes para o PNAES? O PNAES consegue dar cobertura à elas?
- 22) Qual a representatividade dos estudantes que atualmente recebem auxílio do PNAES no ensino superior?
- 23) Como ocorre o gerenciamento do orçamento disponibilizado para o PNAES na IES?
- 24) Como avalia o funcionamento do PNAES nessa IES: (OSSE, 2013)
- a. Dificuldades ou carências?
 - b. Pontos fortes do serviço?

Eixo 4 - Específicas sobre evasão:

- 25) Qual o conceito/entendimento de evasão considerado na IES?
- 26) Quais são os antecedentes da evasão observados do desligamento dos estudantes dos cursos, dessa IES e/ou do sistema de ensino?
- 27) Como o PNAES tem atuado no sentido de alcançar o objetivo de reduzir as taxas de evasão e retenção?

APÊNDICE E – PRODUTO DA DISSERTAÇÃO

SUMÁRIO EXECUTIVO

DIRECIONADO PARA APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AOS GESTORES DO CAMPUS PARAÍSO DO TOCANTINS DO IFTO

Título da pesquisa: “EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: Impactos e contribuições do Programa Nacional de Assistência Estudantil no *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO”

Esta pesquisa nasceu tendo como objetivo geral descrever a evasão no ensino superior no *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO e como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) atua na prevenção e combate desse fenômeno, na visão dos gestores, alunos evadidos e cursantes da Instituição.

Chegou-se a esse propósito em razão da problemática da evasão no ensino superior. Fenômeno que vem ganhando destaque e presença em todos os tipos de IES, como desdobramento das condições democráticas de acesso à formação. As conquistas com relação ao acesso são inquestionáveis. Indicadores crescem constantemente demonstrando a efetividade das políticas que vem facilitando a entrada de estudantes anteriormente excluídos à esta etapa de formação profissional.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia fomentam a ampliação do acesso ao ensino em diversas modalidades.

É então nesse cenário que a evasão passa a ser percebida. Na medida em que as condições de acesso não administram as circunstâncias para a permanência, e mais do que isso, para o êxito acadêmico, que significa a conclusão do curso superior. Mais do que estratégias que resultam em um crescimento do ponto de vista quantitativo desse acesso, passa-se à pauta da garantia da permanência do estudante, a qualidade do ensino.

A evasão entendida aqui como a descontinuação de um curso, a saída de uma instituição ou do sistema de ensino. Um fenômeno considerado complexo pela literatura especializada, uma vez que sua ocorrência no âmbito do ensino fundamental, médio ou superior, conduzirá a compreensões distintas, sejam sobre seus conceitos, seus tipos e os motivos que a ocasionam.

E mais do que isso, pela amplitude de antecedentes listados em várias teorias e estudos empíricos como impulsos para seu desdobramento.

Converge nesses estudos o reconhecimento de que não somente o estudante perde quando evade, mas também a instituição e a sociedade. Os danos ultrapassam a ruptura de desenvolvimento pessoal para o trabalho e realização pessoal, alcançam os planos e investimentos institucionais, tanto financeiros quanto humanos, e desperdiça-se socialmente potencial para o crescimento econômico, cultural e social.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) repercute no Brasil enquanto política de inclusão e assistência estudantil com objetivos de alcançar nas IES além do acesso, a permanência do estudante, reduzir as taxas de evasão, combater as desigualdades sociais e regionais, e facilitar a continuidade e conclusão com êxito dos estudantes.

Partindo dessa constatação para o alcance do objetivo geral dessa pesquisa foram elencados cinco objetivos específicos: 1) Descrever as taxas efetivas da evasão no ensino superior no *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO; 2) Analisar as diferenças de perfil entre alunos regulares e evadidos no *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO; 3) Identificar como os antecedentes da evasão existentes na literatura da área se apresentam na amostra de estudantes evadidos e cursantes do ensino superior no *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO; 4) Promover análise de correlações de Pearson identificando as relações de força e fraqueza nos antecedentes da evasão, nas opiniões enunciadas pelos evadidos e cursantes acerca do PNAES; e 5) Descrever o processo de atuação dos gestores na implementação do PNAES no *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO;

Em se tratando desse primeiro objetivo específico as taxas de evasão foram encontradas nessa IES a partir de uma exploração artesanal nas pastas dos estudantes dos cursos superiores, uma vez que se observou a inconsistência das informações registradas nos sistemas institucionais SIGA-EDU e SISTEC. Considerou-se o período de 2010 a 2015, tendo nesse ano inicial o marco da oferta de ensino nessa modalidade.

Espera-se que os indicadores venham traduzir a realidade local e permitir o reconhecimento da evasão nos cursos superiores dessa instituição. É importante salientar que se considerou evasão as saídas temporárias e definitivas dos cursos, da instituição e/ou do sistema de ensino, conforme ensinou a literatura especializada. Foram, portanto, incluídos os casos de abandono, desistência, transferência, desligamento institucional.

Levou-se em consideração, além dos casos oficializados de desistência, aqueles que não foram formalizados e que o estudante está ausente há mais de quatro meses sem nenhum requerimento de afastamento definitivo ou temporário.

O Campus Paraíso do Tocantins do IFTO oferece atualmente seis cursos superiores: Bacharelado em Administração, Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Tecnólogos em Gestão de Tecnologia da Informação (GTI) e Tecnólogo em Alimentos.

Os quadros que se seguem apresentam os resultados quantitativos dos estudantes que foram admitidos na IES, a evasão ocorrida a cada ano e os concluintes. É importante ressaltar que o cálculo possível de aplicação da evasão utilizado nessa pesquisa foi o mais simplificado, conforme descrito abaixo:

$$TE = \frac{MATRÍCULAS FINALIZADAS EVADIDAS}{MATRÍCULAS ATENDIDAS} \times 100$$

Esse foi o cálculo utilizado pelo recente relatório institucional sobre a evasão (IFTO, 2016). Ainda que não seja a melhor fórmula para quantificar o fenômeno, como justifica Silva Filho *et al.* (2007). Os autores aplicaram aos dados das suas pesquisas o seguinte cálculo do percentual de evasão anual média: “ $E(n) = I-[M(n)-I(n)]/[M(n-I)-C(n-I)]$, (I), onde E é evasão, M é número de matriculados, C é número de concluintes, I representa o número de ingressantes, n é o ano em estudo e (n-I) é o ano anterior” (p. 645), justificando que se trata de uma fórmula mais precisa do que a que se utiliza em estudos internacionais.

A busca de um indicador preciso sobre a evasão dos estudantes do ensino superior no Campus Paraíso do Tocantins do IFTO, como prescrito no trabalho de Silva-Filho *et al.* (2007), foi interesse dessa pesquisa. Porém, o que se pôde encontrar nos dados oferecidos pela instituição limitou a possibilidade de um cálculo coerente ao estudo acima referenciado.

Na busca da situação dos estudantes e ex-estudantes da instituição, além de observar divergências quanto à presença ou ausência dos alunos, notou-se uma enorme informalidade da evasão. A maioria dos estudantes que constam no sistema como cursantes, mas que estão evadidos (notados pelas ausências em aula ou falta da matrícula) aparentemente deixaram de frequentar e não solicitaram formalmente cancelamento/desistência de matrícula. Esse fato pode justificar a desatualização dos sistemas.

Diante desse fato foi impossível reconhecer em que momento da jornada acadêmica a maioria dos estudantes evadiu, o que impossibilitou a aplicação da fórmula: $E(n) = I-[M(n)-I(n)]/[M(n-I)-C(n-I)]$, (I). Para esse cálculo da evasão anual média é imprescindível diferenciar os matriculados (alunos do ano anterior + ingressantes) e ingressantes (novos alunos a cada

ano) e para isso reconhecer o ano no qual os estudantes evadiram. Essa foi uma limitação dessa pesquisa.

Dito isso essa pesquisa se dedicou a formalizar indicadores de evasão nos cursos superiores do *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO no período de 2010 a 2015 com a fórmula simplificada, utilizada também no relatório institucional (IFTO, 2016). Os dados foram colhidos em novembro de 2015. O que significa que até a publicação dessa pesquisa podem apresentar diferenças.

O detalhamento do curso de Licenciatura em Matemática segue na Tabela 1 abaixo:

TABELA 1 – Indicadores de Evasão, Retenção e Conclusão no Curso de Licenciatura em Matemática.

Ano referência/ CURSO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
MATEMÁTICA							
Nº Ingressantes	45 (100%)	53 (100%)	36 (100%)	33 (100%)	42 (100%)	42 (100%)	251 (100%)
Nº Evadidos	29 (64%)	37 (70%)	23 (64%)	18 (55%)	23 (55%)	18 (43%)	148 (59%)
Nº Cursando	4 (9%)	7 (13%)	10 (28%)	15 (45%)	19 (45%)	24 (57%)	79 (31%)
Nº Concluintes	12 (27%)	9 (17%)	3 (8%)	-	-	-	24 10%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Os resultados dessa pesquisa demonstraram um elevado índice de evasão que supera os 50% principalmente nos primeiros anos de curso, apresentando um decréscimo gradativo. Como se observou entre os anos de 2012 e 2013 e entre 2014 e 2015 quedas de aproximadamente 10% no índice de evasão. Pesquisas sobre licenciatura em matemática em outras IES apresentam médias de evasão de 19% (SILVA-FILHO *ET.AL*, 2007), 38,2% (FELICETTI; FOSATTI, 2014),

Tratando-se do curso Gestão de Tecnologia da Informação (GTI) a Tabela 2 expõe seus resultados.

TABELA 2 – Indicadores de Evasão, Retenção e Conclusão no Curso de GTI.

Ano referência/ CURSO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
GTI							
Nº Ingressantes	42 (100%)	44 (100%)	36 (100%)	41 (100%)	40 (100%)	-	201 (100%)
Nº Evadidos	25 (60%)	30 (68%)	18 (50%)	18 (44%)	6 (15%)	-	97 (48%)
Nº Cursando	5 (12%)	11 (25%)	18 (50%)	23 (56%)	34 (85%)	-	91 (45%)
Nº Concluintes	12 (28%)	3 (7%)	-	-	-	-	15 (7%)

Fonte: Resultados da Pesquisa.

Na ausência de outros estudos que tenham investigado a evasão precisamente em curso de Gestão de Tecnologia da Informação, a comparação se faz com cursos nos eixos de formação em Administração e Tecnologia da Informação. Taxas médias de evasão no Brasil nos cursos de Processamento da Informação e Computação, são respectivamente 36% e 32%. E nos cursos de Administração 30% (SILVA-FILHO *ET.AL*, 2007).

Nos primeiros anos de oferta do curso de GTI as taxas encontradas nessa IES superam muito esses indicadores nacionais. Porém, o último ano apresenta evasão inferior aos dados mencionados, representando 15% apenas. A explicação para tal pode ser a da extinção do curso, que de certo modo condiciona a presença dos estudantes matriculados pela possibilidade de não oferta em outro tempo.

Em se tratando do curso superior Bacharelado em Administração a Tabela 3, apresenta os resultados encontrados.

TABELA 3 – Indicadores de Evasão, Retenção e Conclusão no Curso de Bacharelado em Administração.

Ano referência/ CURSO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
ADMINISTRAÇÃO							
Nº Ingressantes	-	-	40 (100%)	36 (100%)	39 (100%)	44 (100%)	159 (100%)
Nº Evadidos	-	-	15 (38%)	14 (39%)	14 (36%)	33 (75%)	76 (48%)
Nº Cursando	-	-	25 (62%)	22 (61%)	25 (64%)	11 (25%)	83 (52%)
Nº Concluintes	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Resultados da Pesquisa.

Especificamente nesse curso observa-se uma média aproximada nos anos iniciais e um crescimento exponencial no último ano de oferta. Estudos detalhados sobre esse curso exigem reconhecimento de condições que tenham facilitado tal ocorrência. Comparando a outros estudos a média de evasão em cursos de administração em diferentes IES brasileiras entre 2001-2005 era de 30% (SILVA-FILHO *ET.AL*, 2007). No estudo de Cunha *et. al.* (2015), a taxa entre 2001 e 2010 foi de 16,24%.

Comparativamente no curso do *Campus* Paraíso do Tocantins entre 2012 e 2014 a taxa de evasão encontrada foi um pouco superior às referidas pesquisas, apresentando índices entre 30% e 40%. E subindo drasticamente no último ano, com taxa de 75%.

Tratando-se do curso superior de Licenciatura em Química, apresenta-se a Tabela 4, com o detalhamento dos resultados encontrados.

TABELA 4 – Indicadores de Evasão, Retenção e Conclusão no Curso de Licenciatura em Química.

Ano referência/ CURSO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
QUÍMICA							
Nº	-	-	43	41	34	40	158
Ingressantes			(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)
Nº Evadidos	-	-	33	22	19	18	92
			(77%)	(54%)	(56%)	(45%)	(58%)
Nº	-	-	10	19	15	22	66
Cursando			(23%)	(46%)	(44%)	(55%)	(42%)
Nº	-	-	-	-	-	-	-
Concluintes							

Fonte: Resultados da Pesquisa.

Os resultados demonstram elevada taxa de evasão no primeiro ano de oferta do curso (76%) e com progressiva diminuição, chegando em 2015 com taxa de 45%, ou seja 30% menor do que a que se apresentou no ano inicial. Comparativamente outros trabalhos apresentaram indicadores de 9,6% (CUNHA, TUNES, SILVA; 2001). E no de Mazzeto e Carneiro (2002), aumento gradual da evasão, começando por 10% em média após o primeiro ano de curso, com progressão para 20% após dois anos de permanência e 30% nos três anos seguintes, sugerindo que as evasões dessas turmas iniciais chegariam a 40% após os três anos.

Passados os primeiros anos de oferta do curso, Mazzeto e Carneiro (2002), apresentaram menores índices de evasão em torno de 5% após um ano e 10% após dois anos de permanência.

Em se tratando do curso superior Tecnologia em Alimentos, a Tabela 5 demonstra seus resultados.

TABELA 5 – Indicadores de Evasão, Retenção e Conclusão no Curso de Tecnólogo em Alimentos

Ano referência/ CURSO	2010	2011	2012	2013	2013/2	2014	2015	Total
ALIMENTOS								
Nº	-	-	-	32	20	37	41	130
Ingressantes				(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)
Nº Evadidos	-	-	-	19	10	19	20	68
				(59%)	(50%)	(51%)	(49%)	(52%)
Nº Cursando	-	-	-	13	10	18	21	62
				(41%)	(50%)	(49%)	(51%)	(48%)
Nº	-	-	-	-	-	-	-	-
Concluintes								

Fonte: Resultados da Pesquisa.

Como a maioria dos cursos investigados o Tecnólogo em Alimentos apresentou taxas acima de 50% nos primeiros anos, demonstrando diminuição gradativa e modesta. Comparações simples a cursos semelhantes (eixo de Produção) apresentam taxas de evasão

média de 21% (SILVA-FILHO *ET. AL*, 2007). Observou-se ausência de estudos que demonstram evasão em cursos superiores de Tecnologia de Alimentos ou mesmo cursos Tecnólogos em outras áreas, dificultando a promoção de análise desses dados.

A respeito do curso mais recentemente ofertado pela IES aqui estudada, os resultados da evasão no Bacharelado em Sistemas da Informação se apresentam na Tabela 6 abaixo.

TABELA 6 – Indicadores de Evasão, Retenção e Conclusão no Curso Bacharelado em Sistemas da Informação.

Ano referência/ CURSO	2010	2011	2012	2013	2013/2	2014	2015	Total
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO								
Nº Ingressantes	-	-	-	-	-	-	43 (100%)	43 (100%)
Nº Evadidos	-	-	-	-	-	-	9 (21%)	9 (21%)
Nº Cursando	-	-	-	-	-	-	34 (79%)	34 (79%)
Nº Concluintes	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Resultados da Pesquisa.

Observou-se sobre a evasão nesse curso, em seu primeiro período de oferta, uma taxa de 20%. Outros trabalhos sobre evasão em cursos área de computação apresentaram taxa média de evasão de 28%, especificamente os cursos de Ciências da Computação demonstraram média de evasão nesse mesmo período de 32%. (SILVA-FILHO *ET. AL*, 2007). Em outras pesquisas apresentam-se os índices de curso de Bacharelado em Sistemas da Informação em 34,3%, na modalidade de desistência, transferido/a (1,3%), mudança de curso (0,9%) e em situação trancamento (3,7%) (SETTI *ET. AL.*; 2014).

Constatou-se que após os primeiros anos de oferta dos cursos há uma progressiva diminuição na evasão nos anos subsequentes. Fato que só não ficou evidente no curso superior Bacharelado em Administração que apresentou no ano de 2015 taxa superior a todos os anos anteriores. Ainda assim os indicadores predominam superiores à média brasileira presente no estudo referência de Silva-Filho *et. al.* (2007), que é de 22% nas IES públicas.

Tal perspectiva direcionou para a necessidade de melhor conhecimento sobre os antecedentes da evasão nessa IES, visto que a presença desse fenômeno é impactante nessa instituição. Os resultados que se seguiram na pesquisa pretenderam esclarecer sobre o perfil dos estudantes evadidos e cursantes e compreender como vivenciaram e vivenciam os principais antecedentes da evasão.

Tendo em vista os perfis dos estudantes em curso a Tabela 7 abaixo apresenta em resumo as características que predominaram.

Tabela 7 – Comparativo dos perfis dos estudantes evadidos e cursantes.

Estudante Evadido	Estudante em Curso
Características principais obtidas	
Gênero masculino	Gênero Feminino
Idade: 18 a 28 anos	Idade: 18 a 28 anos
50% solteiros e 50% casados	Solteiros
Renda familiar: de R\$ 1.001 a 2.000 reais	Renda familiar: de R\$ 1.001 a 2.000 reais
Participam em 50% a 100% na renda	Não colabora com a renda ou contribuem com 25%
Originam-se de escola pública	Originam-se de escola pública

Fonte: Resultados da Pesquisa.

Ambos os grupos ingressaram no *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO predominantemente por meio de vestibular (ampla concorrência) e pelo Sisu. Em se tratando dos evadidos observou-se como modalidade escolhida a evasão da instituição, seguido da evasão do sistema de ensino. A forma como descontinuraram o curso foi informal, quando o estudante para de frequentar sem protocolar qualquer pedido de trancamento ou desistência do curso superior. Tais resultados demonstram que grande parte dos estudantes que evadiram não se encontra matriculados em nenhum curso em qualquer outras IES.

Nos estudos referências dessa pesquisa questões relativas ao gênero, ao estado civil e a participação na renda familiar nesses grupos são comuns antecedentes da evasão. O papel do homem e da mulher como mantenedores da família, os compromissões de estudantes que necessitam cumprir com outras tarefas além das de aluno (a) indicam propensão à decisão de evadir.

Com relação aos antecedentes da evasão nos dois grupos os questionários aplicados reconheceram como foram vivenciados pelos estudantes evadidos e como são percebidos pelos estudantes em curso aspectos relativos à **instituição**, ao **curso**, aos **professores**, à **equipe técnica** da instituição, aos **colegas** e ao próprio **estudante**. Constituiu-se como último Eixo, em ambos os instrumentos, características do PNAES, já adentrando ao objetivo de descrição da implementação desse Programa na instituição (grifo nosso).

Na Tabela 8 abaixo apresenta-se os resultados mais relevantes sobre cada aspecto nos diferentes participantes dessa pesquisa.

Tabela 8 – Antecedentes da Evasão nos grupos de estudantes evadidos e em curso

Estudante Evadido	Estudante em Curso
ASPECTOS RELATIVOS À INSTITUIÇÃO	
Ambiente e estrutura favoráveis	Ambiente e estrutura favoráveis
Se sentiam pertencentes	Se sentiam pertencentes
Percebiam atividades extracurriculares	Percebiam atividades extracurriculares
Greve não pesou para desmotivação	Greve é um fator de desmotivação
Aspectos Relativos ao Curso	
Desconheciam características do curso	Conhecimento sobre o curso

Desinteresse pela carreira	Interesse pela carreira
Não sabem sobre a valorização externa da profissão e mercado de trabalho	Não sabem sobre a valorização externa da profissão e mercado de trabalho
Concordam com a estrutura curricular	Discordam da estrutura curricular
Percebem-se competentes para os conteúdos do curso	Percebem-se menos competentes para os conteúdos do curso
Pouca participação em atividades extracurriculares	Maior participação em atividades extracurriculares
ASPECTOS RELATIVOS AOS PROFESSORES	
Percebem competência técnica	Percebem competência técnica
Vivenciaram boas relações	Vivenciaram boas relações
Menor proximidade além das relações formais em sala de aula	Mais vivências informais para além da sala de aula
ASPECTOS RELATIVOS À EQUIPE TÉCNICA DA IES	
Pouca proximidade com os profissionais	Pouca proximidade com os profissionais
Dúvidas sobre a competência	Dúvidas sobre a competência
Quantidade e qualidade pouco positiva	Quantidade e qualidade pouco positiva
ASPECTOS RELATIVOS AOS COLEGAS	
Relações positivas	Relações positivas
Não se sentiram discriminados	Vivenciam preconceito e discriminação
ASPECTOS RELATIVOS AO PRÓPRIO ESTUDANTE	
Desmotivação com o curso	Motivação com o curso
Falta de identificação com o curso	Identificação com o curso
Dificuldade de conciliar trabalho e estudo	Possuem tempo para estudar além das aulas
Primeiro semestre pouco expressivo	Primeiro semestre incentivador
Desistir não era penoso	Dificuldade em desistir
O diploma não era tão relevante	Importância do diploma
ASPECTOS RELATIVOS AO PNAES	
Não conhecem o PNAES	Conhecem mais o PNAES
Não participam das decisões do programa	Não participam das decisões do programa
Não se percebem sendo beneficiados	Percebem-se mais beneficiados
Não identificam ações além do auxílio financeiro	Reconhecem mais outras ações do Programa além dos auxílios financeiros
O PNAES não colabora para a permanência	O PNAES colabora para a permanência

Fonte: Resultados da Pesquisa.

De modo geral, e bem resumidamente, as maiores distinções entre os grupos se apontaram no que tange as percepções sobre o curso, em termos de motivação, identificação e a presença de vocação, a proximidade com os professores, a integração em atividades extracurriculares tanto direcionadas à formação profissional, quanto à integração social e a disposição de tempo para estudar. Tal como se encontrou em outros estudos a ausência de tais condições são relevantes para a decisão de evadir.

Considerando especificamente o PNAES, os resultados em ambos os grupos são bastante negativos (de discordância total na maioria), porém as respostas positivas foram mais presentes no grupo dos cursantes, o que evidenciou que os estudantes que recebem benefícios do Programa, tendem a responder positivamente às suas características, e são também aqueles que reconhecem no PNAES incentivos para permanecerem.

Além da análise proveniente de estatística descritiva simples ao se aplicar a análise de correlações de Pearson, foi possível confirmar as relações de força e fraqueza entre os

antecedentes da evasão, e as opiniões enunciadas pelos evadidos e cursantes acerca do PNAES. A Tabela 9 abaixo demonstra as principais correlações positivas e negativas em cada grupo estudado.

TABELA 9 – Principais correlações positivas e negativas entre os antecedentes da evasão nos grupos de estudantes evadidos e cursantes.

CORRELAÇÕES POSITIVAS	
ESTUDANTES EVADIDOS	
Primeiro semestre incentivou	Sentimento de bem-estar na IES
Primeiro semestre incentivou	Sentia fazendo parte
Boa relação com os professores	Vivenciou relações também informais
Disposição de tempo para estudar	Capacidade de conciliar trabalho e estudo
Identificação com o curso	Percebem-se capacidade para lidar com os conteúdos
ESTUDANTES EM CURSO	
Participa de atividades extracurriculares acadêmicas	Participa de atividades direcionadas para integração social
Tem informação sobre o curso	Se identifica com o mesmo
Percebe que os professores colaboram para a formação	Uso de boas metodologias e didáticas
Identificação com o curso	Interesse pela atuação profissional
Bom desempenho acadêmico	Percepção de competência para lidar com os conteúdos
CORRELAÇÕES NEGATIVAS	
ESTUDANTES EVADIDOS	
Quanto mais jovens os estudantes	Maiores as notas de entrada no vestibular
Ser casado ou ter união estável	Diminui a busca por outra graduação
Quanto maior o prestígio financeiro da profissão	Menor chance de desistir por ter outra opção
ESTUDANTES EM CURSO	
Quanto mais contribuiu para a renda familiar	Menos tempo tem para estudar
Quanto menos incentivo no primeiro semestre	Mais percebe que o currículo é insuficiente
Quanto mais reprova	Menos se sente motivado

Fonte: Resultados da Pesquisa.

As correlações que se mostram positivas são aquelas que crescem juntas, ou seja, quanto mais um antecedente aparece, mais o outro foi respondido pelos participantes. Observou-se força entre os antecedentes: conhecimento do curso e identificação com o mesmo; boa relação com os professores e vivências de encontros além da sala de aula; identificação com o curso e percepção de capacidade, bem como de interesse pela atuação profissional.

Por outro lado, as correlações negativas são aquelas que crescem indiretamente, o que significa que quanto mais uma se apresenta, menos a outra é considerada. Ficou evidente que o retorno financeiro afeta a busca por outro curso; que a falta de incentivo no primeiro semestre aumenta as críticas quanto ao currículo do curso; que quanto mais o estudante tem uma dupla jornada (estudo e trabalho), menos ele estuda além das aulas.

Ao identificar como os gestores do PNAES no *Campus* atuam no sentido de promover a permanência estudantil foi possível listar as seguintes características: a) os estudantes

possuem limitada participação na gestão do Programa; b) existe busca por fomentar benefícios que de fato atendam às necessidades estudantis, mas são feitas informalmente; c) cada *campi* operacionaliza o Programa de maneira autônoma; d) As atividades da equipe de saúde e pedagógica são pouco compreendidas como ações relacionadas ao PNAES; e) Quase não se apresentam ações do Eixo Universal; f) há pouca articulação entre profissionais com potencial para oferta de projetos e benefícios no Eixo Universal; g) falta padronização das ações que compõe o Eixo Universal do PNAES; h) nessa instituição a oferta de benefícios e bolsas que perpassem auxílios financeiros aos estudantes são as principais ações percebidas tanto pelos gestores quanto pelos estudantes; i) os gestores percebem desafios quanto ao acompanhamento perene dos estudantes beneficiados.

Dessa forma conclui-se esse Sumário, com sugestões para possíveis e novos arranjos institucionais tanto para controle da evasão, quanto para o aprimoramento da implementação do PNAES:

- 1) Ampla divulgação das características dos cursos e sensibilização quanto ao mercado de trabalho;
- 2) Promoção de experiências práticas e programas que integrem comunidade e universidade;
- 3) Trabalhos de re-orientação profissional, individual e/ou em grupos;
- 4) Incentivo a comportamentos exploratórios sobre o curso, a carreira e os projetos pessoais de vida dos estudantes se mostra um recurso oportuno;
- 5) Promoção de avaliação institucional que possibilite à gestão reconhecer como a IES recebe, conduz e atende ao público em termos de estrutura, acesso à informação atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- 6) Programas de aconselhamento individualizado, ou não, aos estudantes atendimento de orientação e reforço pedagógico e técnico.
- 7) Incorporar programas de bolsa, monitoria e incentivo à colaborador no cerne na IES. Oportunizando uma fonte de renda com horários flexíveis que aproximem o estudante da instituição e ao mesmo tempo dê condições de desenvolvimento de habilidades que dialogam com a futura profissão.
- 8) Dar importância aos primeiros semestres tanto no que diz respeito às adequações curriculares, para recuperação de pendências escolares anteriores, quanto à seleção de professores, nesses períodos, que disponham de habilidades para além das competências técnicas.

- 9) Incorporar disciplinas elementares no início do curso para nivelamento e relações positivas que suscitem trocas efetivas de experiências, que promovam identificação e estejam receptivas às demandas muitas vezes imaturas dos jovens que acabam de adentrar um universo de formação, configuram entre as recomendações.
- 10) Incentivo à iniciação científica e o incremento de atividades de integração social sejam elas voltadas para cultura, lazer ou esporte.
- 11) Promover conhecimento e reconhecimento ao estudante sobre o PNAES, com frequência e formalidade.
- 12) Favorecimento de debates formais, aproximação das regulamentações e fomento de autonomia também ao público a que se destina o Programa.
- 13) Promover integração da equipe técnica que oferta atendimentos especializados em âmbito pedagógico, de saúde (física e psicológica), de cultura, esporte, inclusão, entre outros.
- 14) Legitimar as ações do Eixo Universal e incorporá-las no discurso e na prática em grau compatível de importância que se destina aos auxílios financeiros.

ANEXOS

ANEXO 1 – Tabela Comparação entre as evasões anuais médias nas IES do Brasil, por região geográfica.

Região Geográfica	Média da evasão de 2000 a 2005
Norte	16
Nordeste	21
Sudeste	22
Sul	22
Centro-Oeste	23
Brasil	22

Fonte: Silva Filho *et al.* (2007).