



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
MESTRADO EM PSICOLOGIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PSICOLOGIA SOCIAL E SAÚDE

PATRÍCIA METZ DA FONSECA LEMOS

**ESTUDO DOS MOTIVOS ENVOLVIDOS NA EVASÃO DO ENSINO SUPERIOR
PRESENCIAL EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DO ESTADO DO PARANÁ**

CURITIBA

2019

PATRÍCIA METZ DA FONSECA LEMOS

**ESTUDO DOS MOTIVOS ENVOLVIDOS NA EVASÃO DO ENSINO SUPERIOR
PRESENCIAL EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Psicologia,
no Curso de Pós-Graduação em Psicologia,
Área de Concentração Psicologia Social e
Saúde, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dra. Denise de Camargo

CURITIBA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

L555 Lemos, Patrícia Metz da Fonseca.

Estudos dos motivos envolvidos na evasão do ensino superior presencial em uma instituição privada do Estado do Paraná / Patrícia Metz da Fonseca Lemos; orientadora Prof^ª. Dr^ª. Denise de Camargo.
98f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

1. Evasão universitária. 2. Ensino superior particular. 3. Psicologia histórico-cultural. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia/ Mestrado em Psicologia. II. Título.

CDD – 378.8162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

AGRADECIMENTOS

Especialmente à Profa. Denise de Camargo, por dividir com muita nobreza o seu imenso conhecimento, pela acolhida em todos os momentos de ansiedade e principalmente por respeitar minha autonomia e meu “motivo” de escrever este trabalho.

Aos demais mestres, Dr. Adriano Valério dos Santos Azevêdo, Dra. Ana Cláudia Nunes de Souza Wanderbroocke, Dra. Gislei Mocelin Polli, Dra. Grazielle Tagliamento, Dra. Maria Cristina Antunes e Dra. Maria Iolanda Fontana, pelo empenho e seriedade na construção de suas disciplinas que oportunizaram a reflexão, diálogo e assim, o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

À Luci Mara de Lima Chiquim, por suas orientações e esclarecimentos que propiciaram minha integração acadêmica.

Ao Marcos, Micheli, Tais, Rita, Marisley, Vivian, Sandra e Grasielle, meus colegas de mestrado, pelos “desabafos” e parceria em todo este percurso.

A Dra. Virginia Azevedo Reis Sachetti, minha coordenadora, do curso de Psicologia da UNIVINCI/SC e minha amiga, por me transmitir encorajamento, pelo seu olhar crítico e construtivo que colaborou para o aprimoramento deste trabalho.

Aos meus colegas da UNIVINCI/SC, pelo apoio e torcida, em especial à Gessiane, Gabriela, Rosina, Cláudia e ao Jean.

A minha família, que mesmo longe, se fez presente, enviando carinho de todas as formas, principalmente a minha irmã Letícia, parceira de todas as horas.

Ao meu esposo Paulo Sérgio, por me incentivar e compreender minhas inquietações e ausências.

Aos meus pais, não só agradeço, como dedico este trabalho, José Carlos (*in memoriam*) e Carmen Teresa, por me ensinarem que o caminho da liberdade é o do conhecimento, por todo o investimento atribuído em minha formação e principalmente pela confiança e amor.

E com este ensejo, que dedico também, a minha filha Helena, enfatizando que o conhecimento é o caminho certo para a emancipação e para a dignidade.



“Relações... sempre permeadas de afetividade. Relações de indivíduos concretos que vivem na multiforme realidade social, que mantêm relações complexas com as pessoas ao seu redor, com instituições sociais, com os produtos da cultura humana. Relações que se estabelecem na atividade e dependem do lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, das condições sociais e históricas e das circunstâncias que são únicas.”

(Lane & Camargo, 1995)

RESUMO

A evasão do ensino superior é considerada um fenômeno global, complexo por apresentar uma diversidade conceitual e por envolver muitos aspectos que são referentes à estrutura de ensino, à organização e funcionamento das instituições, às escolhas pedagógicas, às políticas educacionais, sociais, econômicas e os que remetem à vida pessoal e a rotina acadêmica dos estudantes. O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar os motivos que podem levar à evasão do ensino superior em cursos oferecidos na modalidade presencial em uma universidade particular do estado do Paraná. O desenho metodológico seguido foi o quantitativo de análise descritiva e para a coleta dos dados foi utilizado a aplicação da escala de Motivação para Evasão do Ensino Superior- M-ES que avalia a força dos motivos potenciais em estudantes ativos e um questionário de identificação do participante. Nas contribuições da psicologia histórico-cultural buscou-se o entendimento de motivo e a fundamentação de como se estruturar ações de enfrentamento da evasão na comunidade acadêmica. Participaram 293 acadêmicos do primeiro ano dos cursos que apresentaram maiores percentuais de evasão no primeiro semestre de 2018 (dados informados pela instituição estudada); sendo 56,4% dos participantes do sexo feminino (N= 167) e 42% do sexo masculino (N= 126), com média de idade de 22,4 anos. Foi possível conhecer os indicadores dos motivos muito fortes e fortes para a evasão e identificar às dimensões predominantes que são: Relacionamento Interpessoal (32,3%), Desempenho Acadêmico (30,3%), Autonomia (27,6%), Motivos Institucionais (21,1%), Carreira (18,7%), Falta de Suporte (16,7%) e por último, os Motivos Vocacionais (5,4%). Tais dados chamam atenção para a importância da adaptação do estudante ao ambiente educacional que envolve o apoio percebido nas trocas sociais e pelos serviços oferecidos pela instituição, em conciliar a rotina acadêmica com a familiar e profissional e do acompanhamento pedagógico diante das dificuldades de compreensão dos conteúdos.

Palavras-chave: Evasão universitária; Ensino superior particular; Psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

Higher education drop out is considered a complex global phenomenon because it shows a conceptual diversity and because it involves many aspects which refer to the teaching structure, the organization and operation of the institutions, the pedagogical choices, the social, educational and economic policies, and those that remit personal life and academic routine of the students. It is also considered a serious problem for triggering economic and social losses for the educational institutions and society. For the students, this includes emotional issues that can affect their mental health. The objective of this study was to identify and analyze the reasons that can lead to drop out in higher education courses offered in the on-site modality at a private university in the state of Paraná. The methodological design followed was quantitative descriptive analysis. To collect data the Motivation for Higher Learning Drop Out Scale, which evaluates the force of potential reasons in active students, and a socio-demographic questionnaire were used. The understanding of the motive and the reasons for how to structure actions in coping with drop out in the academic community was sought through the contributions of historical-cultural psychology. The sample of this study was composed of 293 students from courses which showed the greatest percentages of drop out in the first semester of 2018 (data reported by the institution studied); being that 56.4% were female gender ($N=167$) and 42% were of the male gender ($N=126$), with a mean age of 22.4 years. It was possible to ascertain the indicators of very strong and strong motives for drop out; and it was possible to identify the predominant dimensions: Interpersonal Relationship (32.2%), Academic Performance (30.3%), Autonomy (27.6%), followed by Institutional Motives (21.1%), Career (18.7%), Lack of Support (16.7%), and lastly, the Vocational Motives (5.4%). These data call attention to the importance of the student's adaptation to the educational environment which involves the perceived support in social exchanges and through services offered by the institution in reconciling the academic routine with familial and professional routines, as well as the pedagogical accompaniment difficulties faced in understanding the content.

Key-Words: Student drop out; Private higher learning; Historical-cultural psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias administrativas da IES distribuídas em porcentagem	25
Figura 2 - Matrículas gerais nas categorias administrativas públicas e privadas	25
Figura 3 - Matrículas por modalidade de ensino	26
Figura 4 - Matrículas em cursos de graduação por grau acadêmico 2007-2017	26
Figura 5 - Evolução das Matrículas no Ensino Superior	26
Figura 6 - Evasão no ensino superior privado brasileiro	35
Figura 7 - Trajetória Acadêmica	40
Figura 8 - Modelo macro das causas da evasão (Cislaghi, 2008, p. 34)	42
Figura 9 - Modelo da Integração do Estudante	46
Figura 10 - Síntese das diretrizes propostas para o planejamento das intervenções de prevenção da evasão no ensino superior	49
Figura 11 - Descrição das Dimensões da Escala M-ES (Elaborado a partir de Ambiel, 2016).....	63
Figura 12 - Etapas do processo da coleta de dados	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Recorte das políticas públicas acerca do acesso ao ensino superior público e privado e de permanência direcionado para universitários do setor público	22
Tabela 2 - Categorias administrativas em números relativos (Elaborado a partir dos dados disponibilizados pelo INEP em 2017)	25
Tabela 3 - Níveis e entendimento sobre a Evasão Universitária (Elaborado a partir de Lima & Zago, 2018)	38
Tabela 4 - Descrição das variáveis integrantes da macro evasão (Elaborado a partir de Cislaghi, 2008)	43
Tabela 5 - Modelos teóricos internacionais da evasão universitária, a partir da descrição de Castro e Teixeira, (2014), Cislaghi (2008) e Polydoro (2000)	44
Tabela 6 - Análise da consistência interna do instrumento para a amostra ($N = 293$)...	68
Tabela 7 - Número de participantes por turma em relação ao total de estudantes matriculados	69
Tabela 8 - Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de Ciência da Computação ($N = 22$)	69
Tabela 9 - Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de Ciências Contábeis ($N = 38$)	70
Tabela 10 - Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de Educação Física ($N = 31$)	71
Tabela 11 - Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de Engenharia da Produção ($N = 21$)	72
Tabela 12 - Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de Fisioterapia ($N = 33$)	72
Tabela 13 - Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de História ($N = 28$)	73
Tabela 14 - Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de Pedagogia ($N = 28$)	74
Tabela 15 - Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de Psicologia ($N = 76$)	74
Tabela 16 - Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de Publicidade e Propaganda ($N = 16$)	75
Tabela 17 - Motivos fortes e muito fortes para evasão na IES ($N = 293$)	76

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	10
2 INTRODUÇÃO	12
3 REVISÃO DE LITERATURA	
3.1 UMA BREVE EXPOSIÇÃO SOBRE O ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	17
3.2 ESTRUTURA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	23
3.3 DELINEAMENTO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO E PRESENCIAL	28
3.4 A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO	33
3.5 MOTIVO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	50
4 OBJETIVOS	
4.1 OBJETIVO GERAL	59
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	59
5 MÉTODO	
5.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	60
5.2 PARTICIPANTES	61
5.3 PROCEDIMENTOS	
5.3.1 Instrumentos	61
5.3.2 Procedimento de Coleta de Dados	64
5.3.3 Procedimento de Tratamento e Análise de Dados	65
6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	67
6.2. ETAPA PRELIMINAR	68
6.3 MAPEAMENTO DOS MOTIVOS POTENCIAIS À EVASÃO	69
7 CONSIDERAÇÕES	83
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	96

1 APRESENTAÇÃO

Por que motivo escolheu esta área de conhecimento e especificamente a opção pelo curso? Quais são suas expectativas futuras em relação à formação? Há expectativas? Qual o sentido de ter ingressado em um curso superior? O que mobiliza os estudantes a desistirem dos cursos escolhidos?

Estes questionamentos nos últimos cinco anos estão inseridos em minha prática como docente da disciplina Orientação Profissional e como supervisora de estágios no curso de Psicologia, em uma faculdade particular do Estado de Santa Catarina. A demanda por orientação ou reorientação profissional no Serviço-Escola de Psicologia, onde desenvolvo minhas atividades de supervisão de estágio, inicialmente foi composta por pessoas da comunidade local e em participações em feiras de profissões. Gradativamente, esta intervenção foi sendo conhecida no meio acadêmico, e hoje os estudantes da própria instituição constituem o maior grupo de atendimentos individuais realizados em orientação profissional.

O discurso dos estudantes atendidos em orientação profissional, em muitas situações de escuta, é acompanhado de angústia e frustração referente às dúvidas e aos desacertos já acontecidos e revelados em uma trajetória acadêmica marcada por trancamentos, transferências de cursos, muitas vezes recorrentes, e desistências anteriores.

No desenvolvimento dos processos de reorientação profissional foi possível verificar vários aspectos que influem na descontinuidade dos vínculos com o curso e com a instituição. Essas pessoas já haviam experimentado em algum momento situações adversas, tais como questões emocionais interferindo na capacidade de organizar os estudos ou reduzindo o desempenho acadêmico; dificuldades em manter a rotina de estudos e trabalho; problemas familiares; dificuldades financeiras (mesmo aqueles que são assistidos pelos programas de financiamento do Governo Estadual e Federal, que representam a maioria dos atendidos); reprovações constantes; indisposições com os professores ou colegas e expectativas equivocadas de carreira evidenciando a falta de informações anteriores ao ingresso no curso.

No decorrer desta prática em orientação profissional, tive acesso aos indicadores de evasão da faculdade, tanto dos cursos oferecidos na modalidade presencial como os pertencentes ao Ensino à Distância (EaD), que apresentavam percentuais expressivos de saída

de estudantes e, conseqüentemente, apontavam o insucesso acadêmico e organizacional, já que um dos principais indicadores de sucesso está relacionado ao número de concluintes.

A partir de tais situações, iniciou-se uma busca nas produções científicas sobre a evasão universitária e constatou-se que se trata de um problema que se expande ao contexto internacional, que se configura em Instituição de Ensino Superior (IES) de natureza administrativa particular e privada e que causa sérios problemas de ordem emocional, educacional, financeira e social que atinge os próprios indivíduos e o seu micro contexto, como a sociedade em geral.

Na percepção deste cenário é que encontrei o motivo, entendido a partir da perspectiva de Leontiev (1978b), como uma necessidade que se torna um motivo capaz de direcionar as ações quando encontra seu objeto, e iniciei o percurso na busca de aprofundar o entendimento sobre a evasão do ensino superior privado no Brasil.

Em um primeiro momento, este estudo estava voltado para a compreensão da escolha profissional de universitários que se encontravam vulneráveis à evasão através de um desenho metodológico misto, quantitativo e qualitativo. Tendo como referência os resultados da aplicação da Escala de Motivos para a Evasão do Ensino Superior - M-ES (Ambiel, 2016) houve ajustes no direcionamento deste trabalho. Os resultados sinalizaram que a dimensão Vocacional era a menos significativa como indicador da evasão e que os motivos potenciais relevantes estavam presentes em outras dimensões (Relacionamento Interpessoal, Desempenho Acadêmico Autonomia, Institucional) que deveriam ser discutidas para fomentar projetos na IES participante.

Partindo do problema de pesquisa que objetivou investigar quais os motivos potenciais à evasão acadêmica são predominantes em uma universidade privada em cursos de graduação presencial que evidenciaram indicadores relevantes deste fenômeno e considerando a grande quantidade de dados coletados e ainda o tempo previsto para a finalização do mestrado, optou-se pelo modelo quantitativo de análise descritiva para fundamentar este estudo e fornecer indicadores sustentáveis para futuros projetos que possam vir a ser implantados pela IES.

A coleta de dados consistiu na aplicação da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior - M-ES (Ambiel, 2016) aplicada em 293 acadêmicos matriculados em disciplinas do primeiro ano de nove cursos da IES participante (Ciências da Computação, Ciências Contábeis, Educação Física, Engenharia de Produção, Fisioterapia, História, Pedagogia, Psicologia e Publicidade e Propaganda).

Sigo com a pretensão de, em um futuro estudo, ampliar a amostra envolvendo outros cursos da IES, assim como aprofundar a análise, incluindo a construção qualitativa dos dados para discutir as ações efetivas no combate à evasão do ensino superior privado brasileiro.

2 INTRODUÇÃO

Nos primeiros quinze anos do século XXI ocorreu uma expansão sem precedentes do ensino superior brasileiro, através dos últimos dados estatísticos do Censo do Ensino Superior foi constatado um total de 8.290.911 matrículas, contra um pouco mais de 3 milhões registradas em 2001; sendo que o maior contingente ingressou nas instituições privadas, 75,3% totalizando 6.241.30/alunos (Brasil, 2016, 2017). Este crescimento ocorreu devido ao movimento iniciado na década de 90 voltado a ampliar o acesso e investir na democratização do ensino superior, que até então esteve restrito a uma pequena parcela da população, o que ocasionou uma nova configuração denominada como sistema de massas (Santos Junior & Real, 2017).

As políticas educacionais e afirmativas voltadas para a expansão do acesso foram decisivas neste momento, entre estas, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Financiamento Estudantil (FIES), O Programa de Inclusão Social e Racial, disciplinado pela Lei das Cotas (Brasil, 2012) e o Programa Incluir dirigido as pessoas o com deficiência (Silva & Santos, 2017). Esses programas e outros que fazem parte desse contexto serão descritos nos capítulos de revisão de literatura deste estudo.

Esta mobilização surgiu em decorrência as exigências da globalização que ocasionou profundas transformações em todos os segmentos da sociedade, como a flexibilização dos processos de produção o que incidiu diretamente na necessidade de formação do trabalhador e na valorização do conhecimento (Araújo, Silva, & Durães, 2018).

Surge então, a necessidade de uma escolarização em níveis mais elevados, sendo que a busca pela qualificação profissional e conhecimentos se tornou fundamental para o domínio das nações, uma vez que investir na educação e na capacitação passou a ser um bem para o desenvolvimento da sociedade e a melhoria da qualidade de vida, como também para as possibilidades de minimizar as desigualdades sociais (Brito, 2018).

Paralelamente ao processo de expansão do ensino superior, outro fenômeno também se mostrou em maiores proporções, a evasão universitária, considerada um grave problema

global, que ocorre nas IES, principalmente a de natureza administrativa privada, independentemente das diferenças de cada cultura e do perfil das organizações (Furtado & Alves, 2015).

No Brasil, nos últimos dez anos, a evasão universitária permaneceu em média 22% ao ano considerando os indicadores das IES públicas e privadas, o que representa em torno de 1,4 milhões de alunos que deixaram os cursos, sendo que a maior concentração destes estava nas organizações privadas (Lobo, 2017). Os indicadores de evasão, embora estejam estabilizados, são considerados altos devido ao número de alunos envolvidos.

No entanto, o acesso dos brasileiros a esse nível de ensino é baixo, apenas 15% da população adulta tem formação universitária, segundo a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017), o que torna o impacto da evasão ainda mais destrutivo, como a retenção do crescimento tecnológico nacional, a continuidade dos problemas sociais e o desperdício econômico.

A desistência e a não conclusão do ensino superior trazem consequências profundas que envolvem a instituição formadora, as políticas governamentais, os recursos financeiros, o próprio indivíduo e a sua família. Significando perdas individuais, coletivas, emocionais e sociais, sendo que o evadido pode ter restrições quanto às oportunidades no mercado de trabalho e sua renda tende a ser mais baixa do que os diplomados no ensino superior (Lobo, 2012). Assim, a evasão escolar contribui para perpetuar e reproduzir as desigualdades sociais e os processos de marginalização de uma parcela significativa da sociedade (Margiotta, Vitale & Soares, 2014).

Nesse circuito, emergem ações globais que visam o acompanhamento e ações de enfrentamento ao abandono escolar; dentre essas, a apresentação da "Estratégia Europa 2020", pertinentes aos países da União Europeia. Esse documento postula como meta aumentar para 40% o número de alunos concluintes do ensino universitário e buscar a redução da taxa de evasão para menos de 10% (European Anti Poverty Network, 2011).

Já, os países da América Latina e Caribe sofrem influência direta dos órgãos internacionais, como o Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior da América Latina e do Caribe (IESALC) que estabeleceu, fundamentado no Fórum Internacional da Educação, as metas rumo a 2030 para uma maior inclusão e retenção de alunos no sistema educacional, entre estas prevê assegurar a igualdade de acesso para homens e mulheres na educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a formação em universidades (UNESCO, 2016).

Destaca-se também o *Proyecto Gestión Universitaria Integral del Abandono (ALFA-GUIA)*, co-financiado pela União europeia e que envolve IES de dezesseis países, em sua maioria latino-americanos incluindo o Brasil e quatro europeus. Este projeto tem como objetivo minimizar de abandono na educação superior através do planejamento de ações preventivas, assim como conectá-las em uma rede de comunicação e de troca de experiências (Santos, Andoín & Morosini, 2013).

Especificamente no Brasil, a ação de enfrentamento deste fenômeno foi oficialmente estabelecida no ano de 1995, na formação de uma Comissão Especial de Estudos sobre Evasão Universitária, que a definiu como todo o desligamento do curso superior por qualquer outro motivo que não a diplomação e a diferencia em três níveis: de curso (reescolha), de instituição (transferência) e a evasão de sistema, na qual o aluno desiste da formação superior (Brasil, 1996a).

Os estudos sobre evasão no ensino superior retratam uma diversidade conceitual, o que dificulta as discussões e generalizações sobre a temática, pois o termo pode ser classificado como abandono, desistência, fracasso, saída definitiva do curso, da instituição e/ou do sistema escolar, ou ainda, como suspensão temporária dos estudos, mobilidade, transferência de curso e/ou instituição (Lima & Zago, 2016).

Diversos autores (Bardagi & Hutz, 2012; Santos, Davoglio, Lettnin, Spagnolo & Nascimento, 2017; Teixeira, Castro, & Piccolo, 2007) também pontuam que as causas da evasão acadêmica são multifatoriais e que não se limitam ao campo individual/alunos, englobam aspectos institucionais, as políticas educacionais e sociais, a estrutura e métodos de ensino, projetos de integração social e acadêmica, que influenciam diretamente na decisão entre a permanência ou abandono principalmente nos primeiros períodos da graduação. É nos primeiros meses posterior ao ingresso até o final do primeiro ano é que ocorrem os índices mais elevados de evasão, de acordo com os dados divulgados no portal da Universia Brasil (<http://www.universia.com.br/>, recuperado em 06 de outubro de 2018), o indicador de evasão pode ser entre 40% e 50% dos estudantes.

As publicações brasileiras sobre evasão do ensino superior ainda são incipientes e tendem a relatar diagnósticos específicos de um curso e/ou área de conhecimento, fundamentam-se em modelos teóricos internacionais, devido à ausência de um referencial com vistas a realidade do país, o que inviabiliza uma avaliação mais concreta da compreensão deste fenômeno (Lobo, 2012; Castro & Teixeira, 2014).

Já na literatura internacional, há diversidade de enfoques teóricos e modelos que buscam entender os fatores determinantes de evasão. Castro e Teixeira (2014), Cislighi

(2008) e Polydoro (2000) destacam neste segmento cinco tipos de modelos: modelos psicológicos de Fishbein e Ajzen ou comportamentais de Astin; modelos sociológicos com ênfase dada a Tinto; modelos econômicos; modelos organizacionais de Bean e Tinto e os interacionistas de Berger e Milem, de Cabrera, Nora, e Castañeda, de Robbins e colaboradores. Na revisão de literatura serão delineados alguns destes enfoques teóricos, mas com destaque ao Modelo da Integração do Estudante formulado por Vincent Tinto por ter sido referência nas discussões teóricas de validação da Escala de Motivos da Evasão no Ensino Superior - M-ES (Ambiel, 2016) que foi utilizada na coleta de dados desta pesquisa. A escala M-ES avalia a força dos motivos potenciais em estudantes ativos através de sete dimensões: institucional, vocacional, falta de suporte, carreira, desempenho acadêmico, interpessoal e autonomia.

A compreensão do fenômeno da evasão universitária e do significado de motivo, objeto de investigação do instrumento utilizado, pautou-se nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural que compreende que a entrada no universo acadêmico pode ser traduzida como um processo de inclusão em uma comunidade que detém uma história e uma cultura, que terá reflexos na constituição da identidade (Vasconcelos, 1985).

Sawaia (2013) posiciona o sentido de comunidade na era da globalização, como um espaço temporal, espacial e relacional de objetivação da sociedade democrática (plural e igualitária) que vinculam os indivíduos em territórios físicos ou simbólicos. Neste espaço, o eu é constituído através de uma rede de inter-relações sociais, mesmo sendo produto da cultura e da história, é um ser intencional, criativo em constante transformação e que coletivamente pode mudar o próprio processo cultural (Bonin, 2013).

A concepção histórico-cultural rompe com a visão biológica considerando que todas as fontes de motivação são socialmente produzidas e interiorizadas, como para Leontiev (1978b) em sua teoria da atividade, coloca que o principal elemento que distingue uma ação de outra é seu objeto e este se relaciona a um motivo que a impulsiona (não há atividade sem motivo).

Para entender os motivos do comportamento humano, deve-se situá-lo no grupo no qual desenvolve suas atividades, nesse aspecto, a pessoa é vista como pertencente a um grupo e a uma posição na sociedade da qual é uma representante, sem deixar de ser também uma pessoa singular (Martin-Baró, 2001).

Os significados são produzidos historicamente pelo grupo social e passam a ter um sentido pessoal, ou seja, a palavra se relaciona com a própria vida e com os motivos de cada indivíduo (Lane, 1989). É nesta perspectiva que se buscou colaborar com a discussão sobre a

problemática social da evasão do ensino superior considerando ser relevante todas as ações de enfrentamento deste fenômeno, por comprometer o projeto profissional e de vida de um número significativo de jovens brasileiros, assim como o sonho de cursar uma graduação.

Espera-se, por meio desse estudo contribuir em duas direções: (1) construir subsídios teóricos e metodológicos para implantação de intervenções permanentes no ambiente acadêmico que promovam práticas para atenuar os indicadores de evasão e (2) ampliar o número de pesquisas científicas com vistas à realidade brasileira, como também oferecer a compreensão do fenômeno partindo de uma análise com maior aderência institucional, trazendo dados de cursos com áreas de conhecimentos distintos através de indicadores quantitativos.

Esta pesquisa teve como objetivo principal identificar e analisar os motivos que podem contribuir na evasão de acadêmicos que frequentam o primeiro ano de cursos de graduação na modalidade presencial, em uma universidade privada do estado do Paraná: Ciências da Computação, Ciências Contábeis, Educação Física, Engenharia de Produção, Fisioterapia; História, Pedagogia, Psicologia e Publicidade e Propaganda.

O suporte teórico para a análise dos elementos que compõem as dimensões potenciais a evasão está estruturado em capítulos de revisão de literatura organizados em dois eixos: (a) a evasão universitária brasileira, que envolve a educação superior na sociedade do conhecimento; o panorama do ensino superior brasileiro com ênfase no setor privado; a contextualização, fundamentos teóricos e possíveis intervenções diante da evasão universitária e (b) os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, as interfaces com outras abordagens sobre o conceito de motivação e conceito de motivo na perspectiva de Leontiev.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 UMA BREVE EXPOSIÇÃO SOBRE O ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Este estudo faz um recorte histórico centralizando suas reflexões a partir da década de 1990 entendendo que nessa época sentiu-se mais fortemente os movimentos de transformação ocasionados pela alteração da ordem econômica mundial conhecida como globalização, que passa a influenciar diretamente os demais aspectos que compõem a vida em sociedade.

A sociedade globalizada foi marcada em um curto espaço de tempo e pela transição da engenharia das tarefas (tecnologia eletrodinâmica) para uma tecnologia da informação, o que propiciou um impacto significativo na formação, no emprego e na carreira. O momento atual desse processo revela o grande desenvolvimento na área da informação que deu origem à comunicação *em* e *de* redes; pode-se dizer que o fortalecimento da era digital recria a gramática e altera a equação de produção tanto no sentido estrutural, como na forma de pensar e nos valores elegidos pelas pessoas (Malvezzi, 1999, 2013).

Ao falar em educação atualmente é impossível não se remeter a este processo de globalização que impulsionou mudanças profundas na ordem das relações sociais, culturais, na saúde e no campo educacional especificamente ao ensino superior, impôs inúmeros desafios dado o valor atribuído ao conhecimento (Dias Sobrinho, 2010). Esta nova realidade que vincula a possibilidade de ascensão socioeconômica, através do trabalho especializado, ao mesmo tempo que evidenciou politicamente a importância de investir na educação superior, impôs a necessidade de a mesma responder as expectativas do mercado, uma formação com base na aquisição de competências para execução de tarefas e funções complexas, isto é, focado no campo das práticas. Neste momento, se instaura uma crise centrada na ruptura do marco puramente acadêmico da formação para uma orientação profissionalizante, ou seja, dar preferência à aplicação dos saberes em detrimento do desenvolvimento teórico (Zabalza, 2004).

A busca pelo conhecimento e a qualificação através de uma formação em nível terciário desencadeou uma mobilização internacional com vistas a ações conjuntas, primando inicialmente, pelo acesso das pessoas a esse nível de escolarização, pela melhoria das políticas educacionais e sociais, assim como dos serviços prestados pelas instituições formadoras.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na condição de uma agência especializada de caráter intergovernamental, vinculada às Nações Unidas (ONU), considera o Ensino Superior um direito humano e um bem público e assume, entre outros compromissos, o avanço do conhecimento, o entendimento recíproco entre os povos e a igualdade de oportunidades no âmbito da educação (Borges, 2011).

Sob essa perspectiva a UNESCO, sendo considerada uma instituição especializada na educação, formula e divulga diversos documentos que são recomendações internacionais a todas as nações, independentemente de serem seus membros. Dentre esses documentos, destaca-se a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998), que contempla muitos indicadores de análise deste estudo. Esta declaração se originou em uma conferência em Paris (1998) de mesmo título e coaduna com as orientações da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sobretudo com o princípio de que toda pessoa tem direito à educação e que a Educação Superior deverá ser igualmente acessível a todos, com base no respectivo mérito.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação discorre acerca da importância da educação superior e da pesquisa como propulsoras da transformação social, do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações. Entre as funções da educação superior, destaca:

[...] promover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça. (UNESCO, 1998, p. 7).

Outras premissas configuradas nesse documento e que contribuem para a discussão central desta pesquisa destacam os seguintes pontos: a igualdade de acesso ao ensino superior sem qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais ou em recorrência às incapacidades físicas; a priorização das ações centrais desse nível de escolarização com o treinamento, atualização e reciclagem profissional, com vistas ao mundo do trabalho, aos setores científico, tecnológico e econômico; intensificação da gestão e do financiamento da educação superior, enfatizando o papel do Estado como principal agente; a avaliação da qualidade com foco em todas as suas

funções e atividades pertinentes à comunidade e o ambiente acadêmico em geral; a diversificação tanto no tipo das IES como nas modalidades de ensino como forma de ampliar a igualdade de oportunidades, como as modalidades de ensino terciário para além da tradicional, como cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos e ensino a distância (UNESCO, 2018).

Com vistas à realidade brasileira, há dois documentos vigentes e que fundamentam as questões educacionais em todos os níveis de escolarização: a Constituição de 1988, considerada a carta magna de um Estado Democrático, que regulamenta todo o sistema jurídico e, a partir dessas implicações, a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que abarca ações e políticas públicas educacionais necessárias a uma educação universal (Baruffi, 2017). A Constituição de 1988, no Art. 205 promulga:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Posiciona a educação como entre seus princípios fundamentais (Brasil, 1988).

Segundo Dias Sobrinho (2010), a partir desse princípio é possível falar em democratização do acesso e da permanência dos estudantes em cursos superiores com qualidade científica e social; nesse sentido, o direito social à educação de qualidade é um instrumento de inclusão socioeconômica essencial para a consolidação da identidade nacional.

Os direcionamentos apontados pela LDB atual, especificamente no artigo 43, elucidam quanto às finalidades da educação superior. Uma delas estabelece a formação de diplomados em diferentes áreas de conhecimento, sendo preparados para atuar em diversas áreas profissionais empenhados no desenvolvimento da sociedade através de uma formação baseada em conhecimentos focados nos problemas reais da realidade regional e nacional (BRASIL, 1996b).

Devido à importância atribuída à educação superior para o processo de crescimento e desenvolvimento socioeconômico do país, iniciou-se a partir dos anos 90 um movimento global de expansão e elaboração de políticas educacionais visando novas possibilidades de financiamento e, assim, permitir a entrada do maior número possível de indivíduos nas IES, sendo caracterizado como o processo de massificação do ensino superior (Santos Júnior & Real, 2017).

Zabalza (2004) define a massificação como um fenômeno desencadeador de uma grande transformação na função social da universidade, pois a formação do ensino superior foi relativizada como um único caminho para a inserção no mercado de trabalho.

O crescimento maior de acadêmicos foi impulsionado pelas vagas oferecidas no ensino privado, como será demonstrado no decorrer deste texto. A esse respeito, Dias Sobrinho (2010) relata a dicotomia existente entre a educação democrática prevista na Constituição Cidadã (educação enquanto bem público) e a educação como mercadoria (que serve ao capital). No Brasil, mediante a expressiva desigualdade social, a educação só seria então acessível aos cidadãos pertencentes a uma pequena parcela da sociedade, já que a população de baixa renda não possui condições financeiras para patrocinar seus estudos.

O governo brasileiro intensificou as políticas educacionais no sentido de oportunizar a equiparação de oportunidades e inclusão social, sendo considerado este um período de processo de democratização, expansão e interiorização do ensino superior (Gilioli, 2016).

A garantia da isonomia no acesso e permanência na educação superior é obtida por meio do conceito de democratização e esse tem como principal premissa reverter o quadro de educação superior como acesso de poucos e deve ser inserida no campo dos direitos sociais básicos (BRASIL, 2013).

As políticas públicas compensatórias se tornaram muito importante para este movimento de ampliação da educação terciária que inicialmente teve um grande investimento no setor privado e posteriormente na maior abertura de ingresso no ensino público, entre estas destacam-se o: Programa Universidade para Todos (ProUni); Programa de Apoio Financeiro Financeiro (FIES); Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB) que possibilitou o ingresso através do ensino à distância e o (SiSu) Sistema de Seleção Unificada (Aprile & Barone, 2009) .

Integram-se a este grupo as políticas afirmativas inclusivas que proporcionam transformações significativas na sociedade brasileira, pois fomentam a discussão visando a democratização de acesso e a permanência de indivíduos que apresentam vulnerabilidade socioeconômica e a inclusão da população negra no ensino superior, como a Sistema de Cotas que visa o ingresso desta população no ensino superior público (Ferrarini, Valore & Camargo, 2012).

O programa Incluir também se insere neste grupo de políticas, por preconizar a inclusão e a acessibilidade plena das pessoas com deficiência à educação superior, promovendo ações para eliminar as barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação (Brasil, 2013). “A inclusão das pessoas com deficiência deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. ” (Brasil, 2013, p.11). O referido programa, assim como

as políticas de cotas raciais e sociais se configuram como um importante avanço para minimizar as desigualdades sociais e a garantir os direitos básicos aos cidadãos

A partir de 2007 foi implantado o Programa Federal de Apoio a Expansão do Ensino Superior (REUNI) para deselitização da educação superior com base em educação gratuita e para todos, tendo como principal objetivo ampliar as condições de acesso e permanência em nível de graduação nas universidades públicas também com o foco na interiorização, através da criação de polos em cidades interioranas do estado para que os indivíduos possam estudar sem precisar migrar para grandes proporcionando também, o desenvolvimento em vários setores da comunidade local (Brasil, 2013; Favato & Luiz, 2018).

No decorrer serão descritos sucintamente os programas já mencionados de inclusão, acesso e permanência que surgiram com o foco na democratização no ensino superior citados no balanço 2003-2014 expedido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através da Secretária do Ensino Superior (SESu). A Tabela 1 descreve as políticas públicas acerca do acesso ao ensino superior público e privado e de permanência direcionado para universitários do setor público.

Tabela 1

Recorte das políticas públicas acerca do acesso ao ensino superior público e privado e de permanência direcionado para universitários do setor público.

Programa	Breve /Descrição
Programa Universidade para Todos-PROUNI 2005	Concessão de bolsas parciais ou integrais em IES privadas tendo como requisitos a participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); ter estudado em escola pública ou ter sido bolsista na escola privada.
Fundo de Financiamento ao Estudante-FIES 1999 remodelado em 2010	Financiamento de bolsas de 50% a 100% para estudantes matriculados nas IES privadas que sejam aprovadas no processo de avaliação do MEC.O reembolso inicia após período de carência.
Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) 2008	Apoio financeiro aos estudantes com renda familiar de até um salário mínimo e meio de cursos de graduação presencial nas IES públicas com vistas a sua permanência. Inclui assistência a moradia, alimentação, saúde, transporte, apoio pedagógico entre outros.
Sistema de Seleção Unificada-SISU 2010	Sistema informatizado que oferece vagas em cursos de graduação presencial nas IES públicas sendo considerado o aproveitamento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
Programa Nacional de Assistência Estudantil Estadual Público (PNAEST) 2010	Apoio financeiro aos estudantes com renda familiar de até um salário mínimo e meio e inclui benefícios, como moradia, alimentação, apoio à creche, inclusão digital, apoio pedagógico a todos os estudantes assistidos incluindo os com necessidades educativas especiais.
Lei das Cotas 2012	Apresenta o intuito de romper com a herança da exclusão social, do preconceito dos grupos sócio raciais. Prevê a reserva de cotas de 50% em IES federais para estudantes de baixa renda vindos do ensino público entre estes negros, pardos, indígenas, através do corte social e étnico racial.
Programa Nacional de Bolsa Permanência (PBP) 2013	Oferece moradia, alimentação, transporte, apoio pedagógico, cultura, esporte, saúde e inclusão digital Auxílio financeiro destinado aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, incluindo os indígenas e quilombolas presente nos cursos presenciais das IES públicas.

3.2 ESTRUTURA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A educação superior no Brasil possui um sistema complexo, diversificado e está fundamentada na Constituição Brasileira vigente (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996b) e em seus conjuntos de Decretos, Regulamentos e Portarias que explicitam as adaptações necessárias mediante as demandas emergidas no decorrer do tempo (UNESCO, 2002). Inserido neste contexto está o Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória LDB/1996 para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência (Hourí & Cruz, 2017).

O principal órgão representativo do ES junto ao governo é a Secretaria de Educação Superior (SESu), uma unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. Há ainda outro núcleo de documentos oficiais que junto com os supracitados, fundamentam as ações promovidas no ensino superior (Brasil, 2019a):

- **Lei nº 10.861, de 14/4/2004:** institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).
- **Decreto 5.773, de 9/5/2006:** dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação da Educação Superior.
- **Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007:** institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal.
- **Portaria Normativa nº 1, de 10/01/2007:** define o ciclo avaliativo do SINAES.
- **Portaria Normativa 4, de 07 de agosto de 2008:** regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores – CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento.
- **Portaria Normativa 12, de 08 de setembro de 2008:** institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC).
- **Portaria Normativa 10, de 03 de julho de 2009:** fixa critérios para dispensa de avaliação *in loco* e dá outras providências.

Quanto à categoria administrativa, as IES podem ser denominadas como públicas (vinculadas aos governos federal, estadual ou municipal) ou privadas (com fins lucrativos, sem fins lucrativos de caráter não beneficente e beneficentes – confessionais ou comunitárias). A organização acadêmica do ensino superior se divide em dois grupos: instituições universitárias e não universitárias (Centros Universitários, Faculdades e Centros de Educação Federal Tecnológica – CEFET), segundo consta em documentação da UNESCO (2002).

Segundo informações disponibilizadas pelo Ministério das Relações Exteriores (Brasil, 2019b), as universidades são pluridisciplinares e há uma dissociabilidade entre suas atividades de ensino, pesquisa e de extensão, assim como possuem certa autonomia para organizar seus cursos e programas. Os centros universitários apresentam características próximas, mas não possuem o requisito de ter a pesquisa institucionalizada. Já as faculdades não possuem autonomia e atuam em uma área específica de conhecimento ou de formação profissional, enquanto os institutos federais são unidades voltadas à formação técnica, com capacitação profissional em áreas diversas, oferecendo cursos técnicos, de ensino médio e superior na área da tecnologia (Brasil, 2019b).

Os programas de formação superior são organizados em cursos de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e se classificado em processo seletivo; os cursos de pós-graduação são dirigidos aos diplomados em cursos de graduação (UNESCO, 2002). Delimitando especificamente a graduação, objeto de análise deste estudo, esta oferece formação em bacharelado (curso de formação generalista que oferece competências para atuação em um determinado campo do saber), licenciaturas (o diplomado poderá atuar na docência da educação básica) e tecnólogos (promove a aquisição de competências para atuação em áreas que são relacionadas à tecnologia) (Brasil, 2019b).

O Censo de Educação Superior, criado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), atua como um instrumento de avaliação independente de cunho informativo, e traz elementos de reflexão para a comunidade acadêmica, para o Estado e para a população em geral.

A Tabela 2 apresenta um panorama geral da estrutura da rede de educação superior no Brasil.

Tabela 2

Categorias administrativas em números relativos (Elaborado a partir dos dados disponibilizados pelo INEP em 2017)

IES	Universidade	Faculdade	Centro Universitário	Instituto Federal (IF) e Centro de Educação Federal Tecnológica (CEFET)
Privadas	106	1872	181	
Públicas	93	142	08	40

A Figura 1 ilustra a distribuição das IES, conforme o nível administrativo.

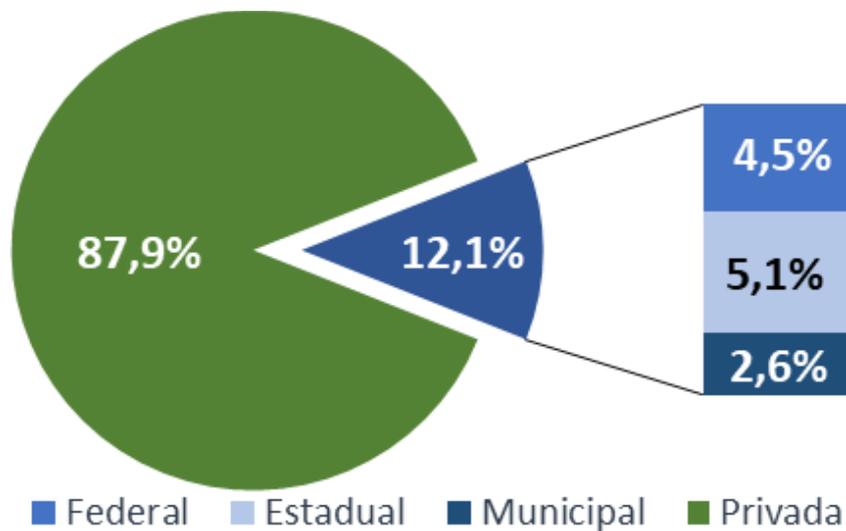


Figura 1. Categorias administrativas das IES distribuídas em porcentagens.

As Figuras 2, 3,4 e 5 apresentam números relativos à progressão das matrículas nas IES, no período de 2007 a 2017 (Brasil, 2017a).

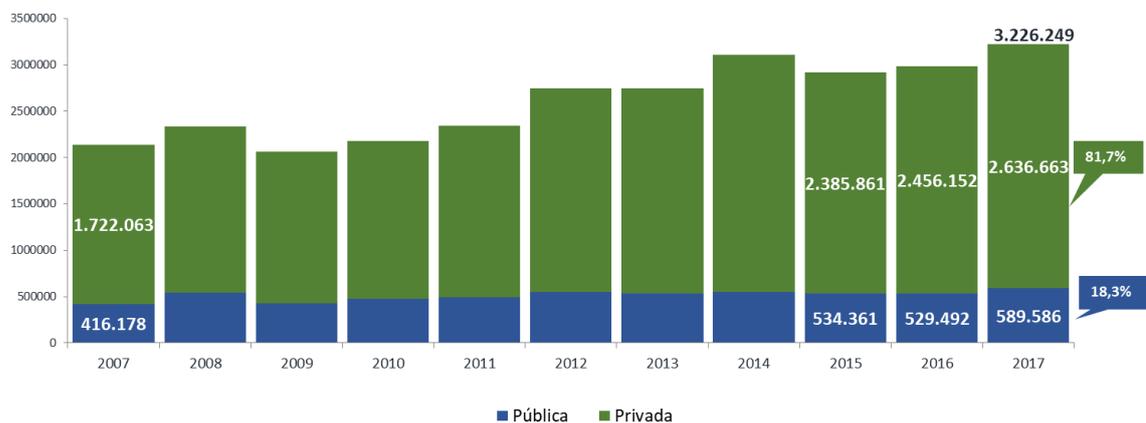


Figura 2. Matrículas gerais nas categorias administrativas públicas e privadas.

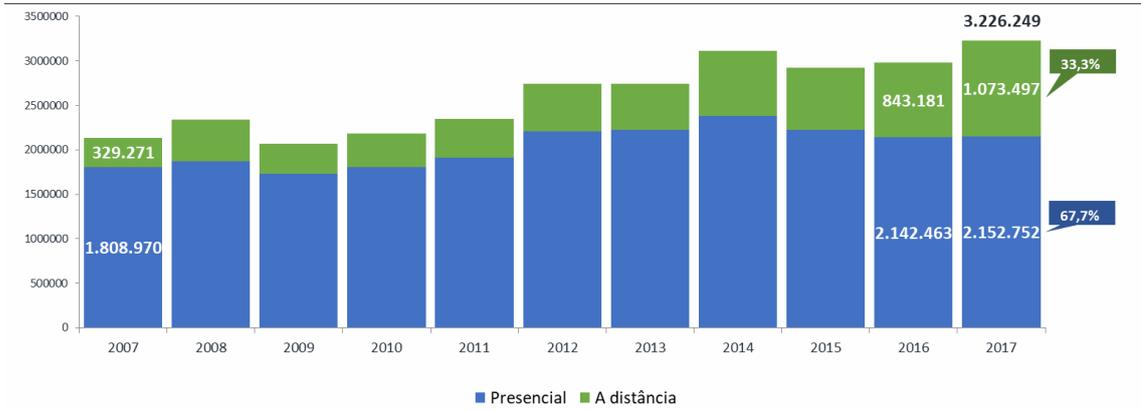


Figura 3. Matrículas por modalidade de ensino.

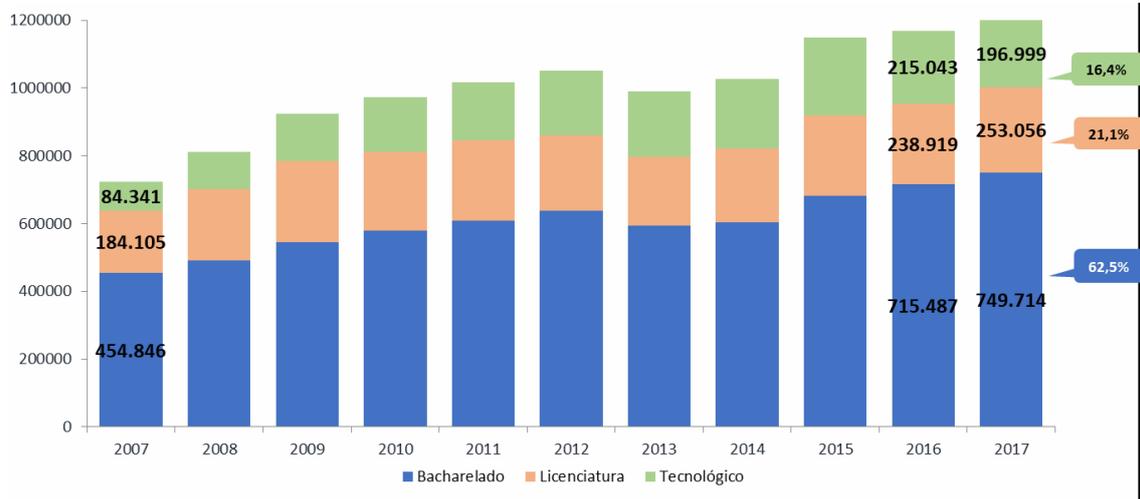


Figura 4. Matrículas em cursos de graduação por grau acadêmico 2007-2017.

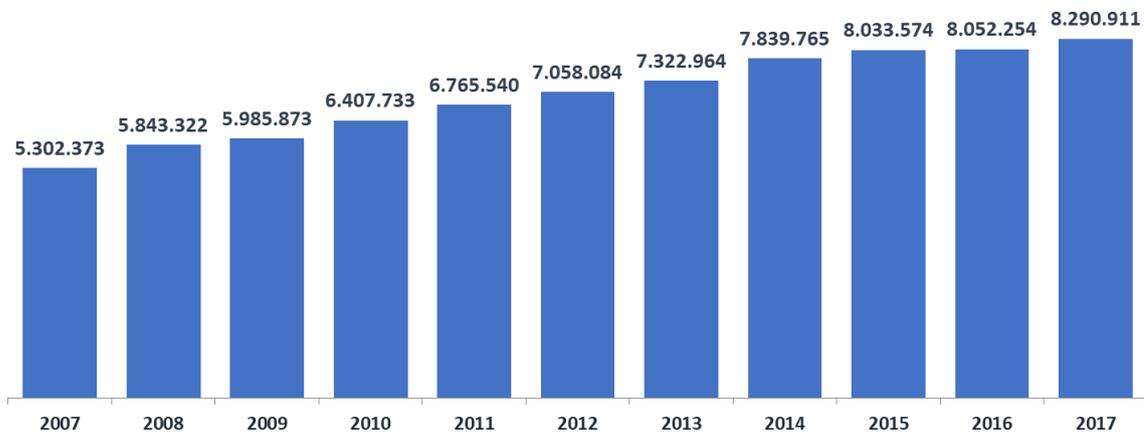


Figura 5. Evolução das Matrículas no Ensino Superior.

Com referência a esta apresentação dos dados estatísticos, observa-se que o ensino superior brasileiro é predominante de organização administrativa privada contemplando o maior número de matrículas em cursos oferecidos na modalidade presencial em na formação de bacharéis. O ensino privado segue as características de uma organização acadêmica nos moldes de Faculdades, possuindo 2.152 unidades ramificadas em todos os estados brasileiros. Estas são instituições multicurriculares e atuam sob um regime unificado, que não gozam de autonomia e se remontam ao poder público para processarem novos cursos, vagas e suas bases pedagógicas são votadas a capacitação em área específica de conhecimento ou de formação profissional (Stallivieri, 2007).

Destacam-se como pontos relevantes da análise da conjuntura do Ensino Superior no Brasil, no período de 2007 a 2017: a rede privada cresceu 53,1% e rede pública aumentou 41,7% no mesmo período, embora o ensino público tem acrescido ainda atendente uma parcela reduzida da população o que inviabiliza a solidificação de um ensino democrático.

O crescimento acelerado e continuo do setor privado neste movimento de expansão do ES é proporcional à ampliação de fontes de financiamento como programas crédito educativo, bolsas de estudos e dos próprios investimentos dos alunos. Os programas FIES, PROUNI, programa de cotas e o INCLUIR já descritos, contribuem ao acesso das pessoas até então consideradas excluídas da possibilidade de formação neste nível de ensino (Santos & Silva, 2017).

Stallivieri (2007) reforça que apesar dos países latinos americanos estarem conquistando o acesso de sua população ao ensino superior denotando números vultuosos de matrículas, ainda estão distantes de ter uma educação que abarque o acúmulo de capital intelectual, pois a massificação do ensino não é sinônimo de qualidade e impera outras problemáticas como o de atender o novo perfil de aluno que chega nas IES e aumentar recursos para pesquisa, capacitação do corpo docente, entre outros.

De acordo com Zabalza (2004) é necessário primar pela reorganização das políticas educacionais e internas IES brasileiras levando em consideração a chegada de grupos heterogêneos quanto à capacidade intelectual, preparação acadêmica, motivação, recursos financeiros, assim como investir na contratação de professores e no exercício da docência e da pesquisa.

Bonaldi (2017) define o perfil do estudante no ensino superior a partir do movimento de expansão, caracterizando-o como um estudante trabalhador que mantém jornadas integrais no mercado de trabalho, que busca através da diplomação ascender profissionalmente e pela

dinâmica da rotina diária e a emergência em qualificar-se opta por frequentar cursos mais curtos e oferecidos no período noturno.

Entre as dificuldades destes alunos, estão a necessidade de se conciliar trabalho e estudo, a adaptação a um novo sistema de ensino, o que exige maior autonomia, conhecimentos prévios formais e informais de maior complexidade, aprendizados nem sempre vivenciados pelos alunos de camadas mais populares e os desafios advindos de uma situação financeira muitas vezes desfavorável para manter as despesas com a formação (Costa & Dias, 2015).

Este posicionamento vem de encontro com o que escreveu Dias Sobrinho (2010) que considera que a grande quantidade de vagas privadas é um fator intensamente preocupante, pois muitos destes jovens que ascenderam para o ensino superior, na sua maioria pertencentes a uma camada social desfavorecido economicamente, podem ter dificuldade manter o pagamento das mensalidades, de outras despesas vinculadas a formação e para assegurar sua permanência no curso. Para o mesmo a principal causa da evasão no segmento privado é decorrente da carência econômica dos estudantes o que demonstra a necessidade de se intensificarem as políticas públicas como estratégia de permanência.

A ampliação das vagas, principalmente nas IES particulares, não garantiu a supremacia da democratização do ensino superior, embora haja um crescimento expressivo de brasileiros matriculados, estes ainda são poucos, considerando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que ao avaliar a taxa ajustada de frequência escolar líquida neste nível de escolarização, detectou que 23,2% de jovens de 18 a 24 se encontravam nessa etapa de ensino, sendo que 32,9%, eram brancos, já a taxa entre as pessoas negras ou pardas foi 16,7%, ambas sem variações significativas frente a 2016 (Brasil, 2017a).

O objeto de investigação desta pesquisa está direcionado para as IES privadas com fins lucrativos, particulares e com vistas aos cursos presenciais, portanto será realizado um delineamento considerando estas peculiaridades.

3.3 DELINEAMENTO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO E PRESENCIAL

Abaixo serão apresentados outros dados que complementam o panorama já apresentado sobre o ensino superior no setor privado tendo como referência o relatório do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2017a) e publicação da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES, 2018):

- A rede privada ofertou 92,4% do total de vagas em cursos de graduação em 2017 e a rede pública correspondeu a 7,6% das vagas ofertadas pelas instituições de educação superior.
- Entre 2016 e 2017 houve um aumento no número de ingressantes no grau de bacharelado (5,6%); no grau tecnológico teve uma variação positiva com 16,2% de ingressantes e os cursos de licenciatura registraram uma alta de 8,9% nesse mesmo período.
- O maior número de matrículas efetivadas em 2017 foram nas seguintes áreas de conhecimento: Ciências Sociais, Negócios e Direito (84%); Saúde e Bem-estar Social (81%); Engenharia de Produção e Construção (70,44 %) e na área de Serviços (69,94%).
- O número de docentes horistas diminuiu de 58,08% para 33,5% entre 2007 e 2017. Nesta mesma época, foi constatado o aumento de docentes no regime parcial de 22,09% para 40,5% de representatividade e no vínculo integral de 18,01% para 26,02%.
- O número de cursos de graduação na modalidade presencial é de 13.764, sendo 11.817 oferecidos em faculdades.
- O número de matrículas de graduação na modalidade presencial por organização acadêmica ficou distribuída em: Universidades (1.676.789 alunos); Centros Universitários (1.084.428 alunos) e nas Faculdades (1.888.680 alunos)
- O número de alunos provenientes: ensino público (4.417.799) e do ensino privado (1.769.683).
- Quanto aos concluintes no ano de 2017, 21% são estudantes das IES públicas e 79% do setor privado, que também teve um aumento de 0,9% em relação ao ano anterior.

Os dados apontados reafirmam uma concentração relevante de cursos e de alunos no ensino superior privado o que retrata a sua participação importante no desenvolvimento do país, assim como expressa que a educação pública continua com grandes lacunas para que o ensino no Brasil se torne efetivamente democrático, pois as vagas ainda são muito restritas e conseqüentemente a demanda de novos alunos é absorvida por organizações particulares.

Estes dados também apontam a recuperação do setor que apresentou déficit em anos anteriores, tanto em quantidade de IES e de matrículas, como sinalizou o crescimento da participação de docentes em tempo integral e parcial, o que permite inferir uma possível melhoria nos vínculos de trabalho e, conseqüentemente, na qualidade dos projetos pedagógicos das instituições.

O número de cursos oferecidos, vagas e ingressantes são maiores em faculdades, como também elas representam o maior contingente no ensino privado, mas a presença expressiva de acadêmicos nos Centros Universitários denota que mais indivíduos estão se aproximando do ensino e pesquisa, sendo isso muito importante para a construção de novos conhecimentos, tão almejados pelos países globalizados.

Uma quantidade expressiva de alunos realizou o ensino médio público o que ratifica as contribuições dos autores supracitados sobre as características desta nova comunidade acadêmica que requer uma atenção singular a suas demandas, como por exemplo, o acompanhamento pedagógico, quando necessário.

Outro fator importante, mesmo que os escores denotaram a prevalência das áreas sociais aplicadas já caracterizada como dominantes no ensino privado, foi o crescimento pela busca do grau de formação tecnológico, assim como o de outras áreas do conhecimento que também são de suma importância para a sustentabilidade e equidade de oportunidades das nações que vivem em uma sociedade globalizada.

O ensino privado está presente na sociedade há mais de um século e sua trajetória é marcada por duas Constituições: a Constituição da República de 1891, que promulgou a possibilidade da sua existência e a Constituição Brasileira de 1988, que reafirmou o princípio liberal considerando o ensino superior livre à iniciativa privada, sempre que respeitadas as normas gerais da educação e com a autorização e avaliação do poder público (Sampaio, 2011)

A partir da lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB o setor do ensino superior privado passa a ser considerado com fins distintos, lucrativos ou sem fins lucrativos, classificados em (Brasil, 1996b, art. 20):

- Particulares: instituições privadas com fins lucrativos implementadas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas;
- Comunitárias: não possuem fins lucrativos e são constituídas por pessoas físicas ou um grupo de pessoas jurídicas, podendo ser incluídos as cooperativas educacionais com a participação de representantes da comunidade.
- Confessionais: são instituições sem fins lucrativos e que atendem uma orientação confessional e religiosa.

- Filantrópicas: prestam serviço à população sem visar lucro em caráter complementar as atividades do Estado.

Há outras pontuações importantes no percurso histórico que fundamenta o desenho atual do panorama do ensino superior brasileiro, como as colocações do autor Martins (2009) que divide a contextualização do ensino superior privado em antes e depois da Reforma Universitária de 1968 que primou pela expansão do ensino público, mas que não teve a ampliação necessária para atender o número de alunos oriundos deste movimento. As configurações do ensino privado anterior a esta reforma eram muito próximas ao ensino público, possuindo um caráter semi-estatal e posterior a ela, considerado como o novo ensino superior, surge com características de um setor empresarial regido pelo livre mercado, considerando sua clientela como consumidores de produtos educacionais (Martins, 2009).

A partir dos anos 90 ocorreu o crescimento de 295% do ensino superior privado principalmente com fins lucrativos, sendo ocasionado pelo surgimento do ensino EaD, da oferta de um maior número de programas de financiamento e bolsas estudantis oriundos de políticas públicas (entre eles o FIES e ProUni) e de recursos financeiros próprios das instituições particulares, pelo baixo nível de investimento no ensino público associado a localização das IES que se faziam presentes somente nos grandes centros; e o aumento da demanda de mercado visando o conhecimento e a inteligência competitiva (Sampaio, 2014; Roth, Espindola, Santos, Dorion, Fachinelli & Severo, 2013).

O Brasil, então, desponta no cenário internacional como um mercado educacional em desenvolvimento que começa a atrair a atenção de grandes empresas multinacionais, o que propiciou a mercantilização do ensino privado viabilizada pelas políticas do advento do neoliberalismo vividas a partir da década de 90 e com o surgimento de muitas empresas neste segmento (Roth et. al, 2013). Posteriormente, nos anos iniciais do século XXI foi o um período marcado pelas fusões entre grupos educacionais formando grandes grupos de ensino privado e muitos deles, com capital aberto na bolsa de valores (Franca, 2017).

Segundo Sampaio (2014), atualmente o Brasil está entre os países que possuem o maior número de IES com fins lucrativos e com a concentração da oferta de vagas por poucos grupos que investem na profissionalização da gestão, através de consultorias, em sua maioria, com foco puramente administrativo para garantir a eficácia e eficiência dos processos.

Entre as características dos novos grupos educacionais particulares, especialmente os que são companhias abertas, estão a pulverização rápida em diferentes regiões do país, gestão estratégica centralizada, padronização pedagógica e de conteúdos oferecidos, redução de

custos de manutenção e de operacionalização podendo assim, reduzir as mensalidades, criando vantagem competitiva (Sampaio, 2014).

A educação superior privada e particular se tornou um nicho de mercado com possibilidade de alta rentabilidade e na economia brasileira vem despontando como o maior setor, movimentando em torno de 40 bilhões de reais ao ano (Hoper, 2015).

Esta lógica de mercado nem sempre acompanha a qualidade da oferta, pois baseia-se na maximização dos lucros através da diminuição de custos, no recrutamento de estudantes objetivando a larga escala e a padronização de currículos visando a adaptação de estudantes de diferentes cursos (Silva & Sauaia, 2014).

De acordo com Franca (2017), a educação, quando é entendida como priorização de lucro em detrimento da qualidade, se distancia de seus princípios democráticos e emancipatórios, pois é transformada em produto comercializado com estratégias capitalistas de acumulação.

O processo de expansão através do acesso pelo ensino superior particular possui muitos pontos críticos, como já foi constatado por pesquisadores da área, de que a ampliação de vagas não ofereceu a garantia da democratização do ensino e sinalizam a necessidade da implementação de políticas efetivas para que o destino do ensino superior não seja para sempre elitizado (Barbosa, 2015; Dubet, 2015; Martins, 2009; Mont'Alvão, 2015).

A democratização seria um caminho possível se todas as classes sociais tivessem as mesmas oportunidades considerando que os recursos financeiros estão entre os principais fatores de desigualdade quanto ao ingresso e permanência, pois os indivíduos de classes mais populares em muitas situações precisam deixar de estudar para poder contribuir no sustento das famílias ou por não conseguirem custear as despesas que envolvem a formação (Dubet, 2015).

Outra crítica que circula nas análises deste setor é que os cursos de graduação oferecidos em sua maioria pelas faculdades, apresentam baixo custo, são mais flexíveis, possuem alta demanda e os critérios de admissão não são tão rígidos se comparados com a seleção da rede pública, que apresenta uma acentuada concorrência na busca pelas vagas (Mont'Alvão, 2015).

Santos (2011) afirma que a “democratização do acesso não foi conseguida na maioria dos países, pois os fatores de discriminação sejam eles de classe, raça, sexo ou etnia continuaram a fazer deste uma mistura de mérito e privilégio havendo uma massificação e uma forte segmentação do ensino superior com prática de *dumping social* de diplomas e diplomados” (p.67).

Nesta lógica de pensamento, Dubet (2015) coloca que a hierarquia do mérito acadêmico é também uma hierarquia social dado ao valor dos diplomas no mercado que remontam as diferenças entre os estabelecimentos de ensino menos ou mais prestigiosos e seletivos, o *status* social da instituição pode contribuir para a inserção do estudante no mercado de trabalho.

Visando a defesa da qualidade da ética de ensino mediante a proliferação de IES e de cursos, o governo federal através da Lei 10.861 /2004 implantou o Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e a principal ação deste órgão foi a efetivação de uma avaliação sistemática e sequencial passando a se utilizar vários instrumentos de mensuração e acompanhamento, junto com outros programas já instituídos, como o Exame Nacional de Desempenho do Aluno (ENADE) e a Avaliação Institucional que influenciam diretamente no processo de regulação (credenciamento e credenciamento) das IES.

A ascensão do ensino superior privado no Brasil por meio de grandes redes educacionais, tem provocado mudanças profundas no âmbito interno deste setor havendo a necessidade de reflexões e ações visem garantir a qualidade, trabalhar as desigualdades de acesso e permanência, mas certamente possibilitou o ingresso de um grupo expressivo de brasileiros que antes eram totalmente excluídos deste nível de escolarização (Barbosa, 2015; Sampaio, 2010).

Um outro desafio presente no sistema do ensino superior, com forte impacto nas IES privadas, denomina-se Evasão Universitária, que se intensificou com o movimento de expansão e democratização. É considerada um fenômeno complexo que provoca graves consequências sociais, econômicas, acadêmicas e por isto precisa ter uma mobilização tanto a nível governamental como institucional para se elaborar estratégias permanentes de combate à evasão e de acompanhamento dos resultados destas ações (Baggi & Lopes, 2011).

3.4 A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

De acordo com Castro e Teixeira (2014) os dados oficiais da evasão no ensino superior do Brasil revelam indicadores variados, publicados por instituições que estudam o fenômeno, e isto ocorre devido ao grande número de metodologias que servem para quantificar o fenômeno, as variações conceituais, diversidade estrutural do ensino, como o

número de cursos oferecidos, a modalidade de realização do mesmo e o tipo de natureza organizacional e administrativa da instituição.

Entre estas metodologias de mensuração, elegeu-se para uma breve descrição sobre a quantificação dos indicadores de evasão universitária, dois órgãos amplamente reconhecidos pela sociedade brasileira o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que apontará dados estatísticos do Censo da Educação Superior Cumulativo entre os anos de 2010 e 2015 e o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (SEMESP) que apresenta dados da Evasão do ano de 2016 (os mais atuais) contido no documento , Mapa do Ensino Superior/2018.

O relatório do Censo da Educação Superior (Brasil, 2015) trouxe índices referentes ao acompanhamento longitudinal da trajetória de cinco anos dos ingressantes de 2010 e estes revelaram que a evasão do ensino superior brasileiro é muito preocupante, constatou que 49% dos alunos que ingressaram no ensino superior neste ano abandonaram seus cursos ou evadiram do sistema. O percentual de evasão nas instituições privadas chegou a 53%, e nas instituições públicas alcançou 47%. A maior parte do abandono escolar, 30% dos alunos das instituições privadas, ocorreu nos primeiros períodos do curso e nesta mesma época, na rede pública os escores foram de 19% de abandono escolar.

O documento sistematizado pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (2018) trouxe dados referentes ao ano de 2016 e os recortes apresentados serão pertinentes a rede privada e na modalidade presencial, que é o foco deste estudo:

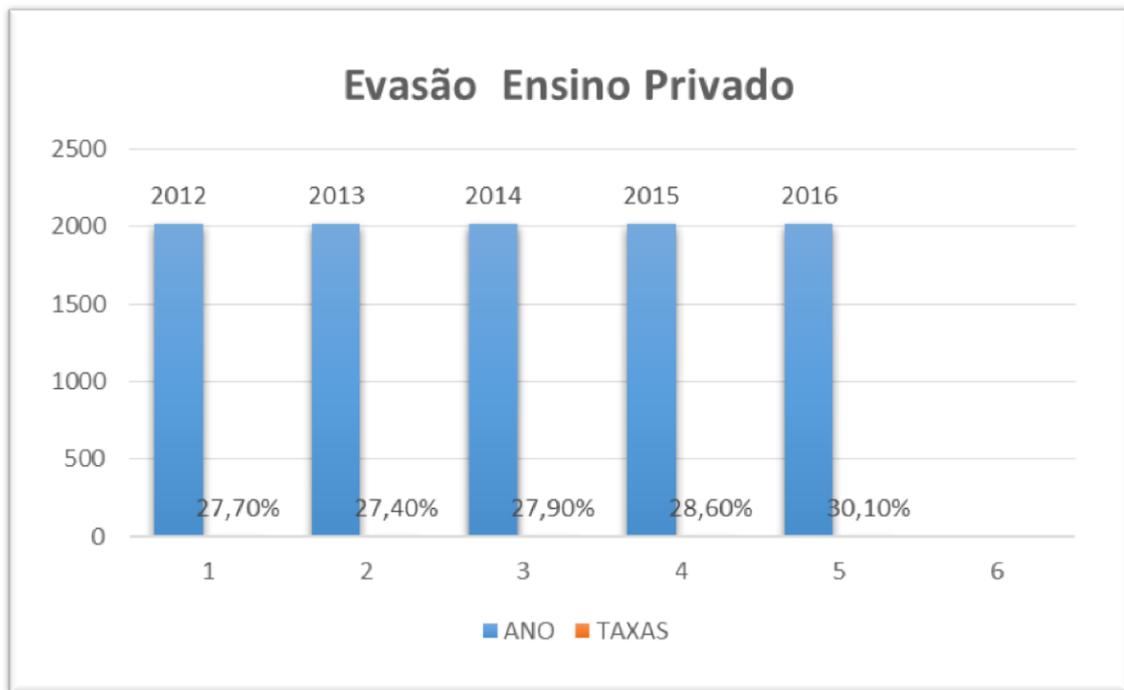


Figura 6. Evasão no ensino superior privado brasileiro (SEMESP, 2018).

Estes dados sinalizaram que houve um crescimento da evasão em 2016 em comparação aos anos de 2012 a 2015 atingindo 30,10%. No decorrer deste documento também foi informado que especificamente a taxa de evasão dos ingressantes (alunos que iniciam o 1º ano de um curso) na rede privada no Brasil vem crescendo e neste ano os escores foram de 26,0% para os alunos sem financiamento; 9,7% para os alunos com FIES e 9,8% para os alunos com PROUNI. Com estes indicadores observou-se que no grupo de acadêmicos assistidos pelos programas educacionais de financiamento evidenciaram os escores mais baixos, entretanto são representativos quando ligados a uma dimensão mais complexa, a ociosidade destas vagas no sistema educacional. Estes dados em geral indicam a necessidade de se ampliar as políticas de retenção e permanência voltadas ao ensino privado através da identificação dos fatores para além dos recursos financeiros, já que nele encontram-se uma concentração expressiva de alunos vindos do movimento de democratização do ensino superior.

Segundo os dados informados no portal da Universia Brasil (<http://www.universia.com.br/>, recuperado em 06 de outubro de 2018), a média de evasão até 2016 vinha se mantendo estável, a taxa oscilava entre 21 ou 22% ao ano e já representava aproximadamente de 1,4 milhão de alunos e além as perdas sociais estão os impactos

financeiros, pois a saída de um aluno já no primeiro ano gera uma perda de receita altíssima para a instituição, especialmente para o setor privado.

A evasão do ensino superior brasileiro ainda é um problema grave, crescente e também pouco explorado na literatura acadêmica e que demanda esforços no sentido de compreender suas possíveis causas de modo a minimizar seus impactos sobre a vida dos alunos e de suas famílias, sobre a instituição universitária e a sociedade como um todo (Castro & Teixeira, 2014; Lobo, 2012).

Essas pontuações receberam a devida relevância no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente. O quarto grupo de metas promulgadas no PNE (2014-2024) consideram a necessidade de se garantir padrões nacionais de qualidade da educação superior e a ampliação da capacidade de atendimento, tendo como um direito assegurado a todos os cidadãos brasileiros:

Meta 12: 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. Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (Brasil, 2014, p. 13).

Silva & Sauaia (2014) também alertam que a evasão em especial gera queda de receita para IES privadas e as medidas para compensar os custos, como o aumento do número de alunos por turmas e a redução no quadro docente podem reduzir a qualidade ofertada e está é extremamente necessária para se manter um elevado nível de educação tão exigido em uma sociedade globalizada e altamente competitiva.

Neste sentido Baggi e Lopes (2011) se fundamentam no evento realizado em Serra Negra – SP (1995), "VI Fórum de Pró-Reitores de Graduação" para posicionar a avaliação institucional como um instrumento acadêmico e de gestão essencial para coletar dados e assim investir em processos de melhoria da qualidade de ensino. A avaliação institucional, por participar ativamente da vida da instituição, é detentora de uma visão privilegiada da universidade e pode contribuir com os processos acadêmicos e administrativos, sendo um importante instrumento de correção de metas e objetivos, assim como pode antecipar procedimentos institucionais que evitem a saída dos alunos.

O abandono dos estudantes em buscar sua diplomação tem consequências negativas, pois os mesmos ficam expostos ao desemprego ou aos empregos precários de remuneração baixa e apresentam um maior risco a exclusão social, portanto, é extremamente importante serem implantadas medidas de permanência visando o sucesso acadêmico medido pelo número de diplomados (Furtado & Alves, 2015).

Neste sentido, os efeitos da saída do estudante do contexto universitário são acentuados pela perda de referências sociais e são prejudiciais à saúde física e psíquica, a sensação de fracasso e a frustração podem desencadear um conflito existencial causador de intenso sofrimento e angústia (Santos, Andoaín & Morosini, 2013).

A produção científica internacional sobre a evasão universitária não apresenta uma unificação conceitual. No contexto americano, os conceitos mais utilizados são *dropout from higher education* ou *college withdrawal* na transformação do entendimento da evasão que passou a considerar os conceitos de *persistance, student e retention* ou *student success*; na América Latina a uma certo consenso do termo sendo empregando o termo abandono também *deserción* e no Brasil os termos mais utilizados são a “evasão” indicando a perda de estudantes e “permanência” indicando o foco nas estratégias de prevenção (Schmitt, 2014).

Os termos que apresentam uma forte representatividade científica atualmente são os de retenção (atendimento do aluno até a diplomação, voltada mais para a instituição) e persistência (capacidade de o aluno permanecer até a sua diplomação), ambos são compreendidos como positivos no sentido de serem objetivados para a análise de variáveis de sucesso acadêmico e permanência no sistema (Costa & Gouveia, 2018).

Bueno (1993) aponta uma diferenciação importante para o planejamento de ações de prevenção, que diz respeito ao conceito de evasão e exclusão, considerando o primeiro como uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por uma escolha e motivação própria, já palavra exclusão vincula a atitude ativa da instituição em desligar o aluno por motivos administrativos, este olhar direciona para a compreensão do fenômeno em duas dimensões e assim devem ser pensadas as estratégias de enfrentamento.

Tinto (1975) critica o uso indevido de um núcleo de termos utilizados expressando um mesmo sentido e adverte sobre a limitação das pesquisas quando estas generalizam e acontecem sem considerar a peculiaridade de cada situação, se a mesma se trata de saída voluntária do aluno, se ela é temporária (transferências ou trancamento) e estas não podem ser interpretadas no mesmo viés da saída permanente do sistema educacional.

Em estudos mais recentes as pesquisadoras brasileiras Lima e Zago (2018) propõem a interpretar a evasão no sentido de poder identificar como o sujeito vivencia o fenômeno e o classificam em níveis que serão descritos na Tabela 3.

Tabela 3

Níveis e entendimento sobre a Evasão Universitária (Elaborado a partir de Lima & Zago, 2018)

Nanoevasão	Microevasão	Mesoevasão	Macroevasão
Permanência no curso e na IES, mas com alteração administrativa: troca de turno de modalidade	Saída do estudante do curso, mas permanecendo na IES.	Saída do estudante do curso e da IES, mas permanecendo no sistema educacional.	Saída do estudante do sistema educacional: cancelamento, trancamento, abandono ou desistência, podendo ser permanente ou transitória.

Nesta forma de apresentação, na qual a evasão universitária em níveis distintos propicia um planejamento de estratégias com maior objetividade partindo de qual evasão se refere. As mesmas autoras não generalizam todos os níveis como evasão, e buscam diferenciá-la do que seria mobilidade; a primeira se refere a interrupção dos estudos e a segunda prevê a continuidade dos mesmos, como ocorre na nano, micro e mesoevasão (Lima & Zago, 2018).

Estudos alertam que devido à diversidade conceitual, é de suma importância que seja situado em cada pesquisa, qual entendimento sustentará o trabalho considerando as diferenças de cada contexto e, evitando assim, os riscos institucionais de uma análise simplista, de generalizações ou simplificações para garantir a idoneidade dos resultados, pois estes devem retratar a realidade de cada IES (Brasil, 1996a; Lobo, 2012; Platt Neto, Cruz & Pfitscher, 2008).

O conceito de evasão universitária que permeia as reflexões deste estudo tem como referência a denominação que foi oficializada pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, que foi o marco de partida para ações governamentais de enfrentamento desta problemática.

Considerada como um fenômeno social complexo, a evasão é definida segundo a seguinte classificação dos conceitos: (a) evasão de curso: quando o estudante se desliga 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; (b) evasão da instituição: quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado e (c) evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (Brasil, 1996 a, p. 16).

A mensuração dos níveis de evasão que constam neste conceito só é possível mediante uma sistematização de procedimentos para acompanhar a trajetória do aluno ingressante através de itinerários formativos e de indicadores educacionais que propiciam a avaliação da eficácia do sistema de ensino superior, principalmente quanto à capacidade deste para produzir concluintes (Brasil, 2017b).

Estes indicadores partem do vínculo do aluno com o curso e apresentam em três condições que indicam se o percurso obteve ou não sucesso: a) permanência, situação cursando ou matrícula trancada que representam que os vínculos estão ativos; b) desistência, situação desvinculado do curso, portanto sem vínculo ativo; c) conclusão encerra o vínculo, mas a condição terminativa é de sucesso no percurso (Brasil, 2017b).

Outros termos que são balizadores e estão inseridos nas metodologias de mensuração (Brasil, 1996a), são: ano base/período (representa com exatidão o período de ingresso do aluno; concluinte ou diplomado e posiciona que o estudante encerrou os estudos dentro do tempo previsto para integração curricular), retido (indica que o aluno está cursando, mas não concluirá dentro do prazo previsto), evadido (revela que o estudante deixou o curso antes da conclusão do curso) e geração completa (indica uma turma de alunos que concluiu os estudos dentro do tempo previsto).

A Figura 7 apresenta uma organização referente às medidas de trajetória acadêmica que são consideradas na mensuração da evasão do ensino superior.

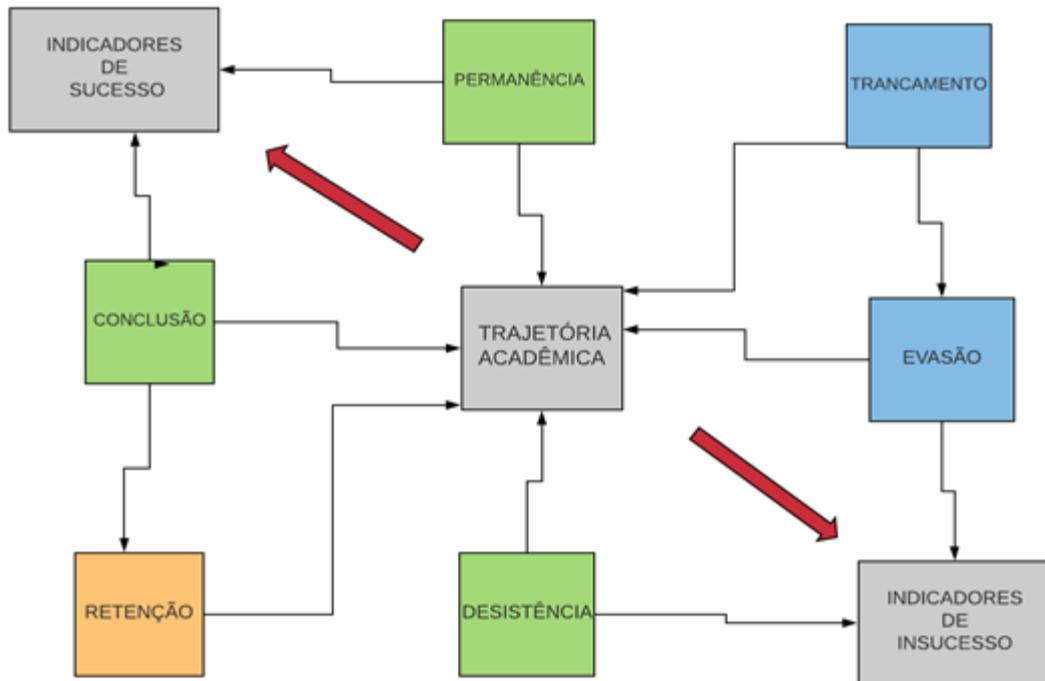


Figura 7. Trajetória acadêmica.

O esquema demonstrado tem como pontos centrais as medidas de trajetória acadêmica que caminham em dois sentidos: os indicadores de sucesso e os de insucesso escolar são mensurados através de três vínculos possíveis do acadêmico com a IES, desistência, permanência e conclusão. Os indicadores de insucesso partem da desistência, da evasão e o do trancamento. O sentido de retenção (reprovações, desistência de disciplina) possui interpretações ambivalentes, tanto visto como negativo como positivo, aqui neste estudo considera-se a último, pois o aluno se mantém estudando mesmo que levará mais tempo do estimado para sua diplomação. Os parâmetros de mensuração de trajetórias de sucesso são evidenciados através da permanência e dos estudantes concluintes. (Brasil, 1996a, 2017b, Freitas, 2016).

Entre os métodos de mensuração da trajetória acadêmica que se encontram na literatura científica, está o utilizado pelo Instituto Lobo e a Lobo & Associados Consultoria, que são instituições reconhecidas nacionalmente por investigar a evasão do ensino superior e apontar com detalhes a forma de se calcular a evasão. A sistematização deste método, a evasão é inicialmente dividida em dois tipos (Lobo, 2007, p. 2):

- a) a evasão anual média sendo calculada pela percentagem de alunos em uma IES, ou em um curso que ainda não se formaram e que não efetivaram matrícula no ano ou

no semestre seguinte. b) a evasão total que envolve o número de alunos que entraram num determinado curso, ou IES e não obtiveram o diploma ao final de um certo número de anos. O cálculo descrito na sequência tem como base a extensa pesquisa e compilação de estudos destes institutos junto ao INEP: o cálculo evidencia a comparação entre o número de alunos que estavam matriculados num determinado ano, subtrai-se os concluintes com a quantidade de alunos matriculados no ano seguinte, diminui deste último o total dos ingressantes do ano. A fórmula que se mede a perda de alunos de um ano para outro considerada a evasão anual, (Lobo, 2007, p.2): percentual da evasão referente ao ano: $E(n) = 1 - [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - C(n-1)]$, (1); o **M** interpreta-se como número de matriculados, **C** é o número de concluintes, **I** é o número de ingressantes, *n* é o ano em estudo e *(n-1)* é o ano anterior.

O monitoramento da dimensão da evasão universitária é imprescindível para avaliar as medidas já adotadas e para as novas estratégias de redução dos indicadores, mas os procedimentos não devem se limitar aos métodos estatísticos e devem incluir uma análise sistêmica na compreensão deste fenômeno que envolve os fatores relacionados às instituições, a estrutura do ensino e a subjetividade do aluno (Santos, Davoglio, Lettnin, Spagnolo & Nascimento, 2017).

Com o entendimento de que as possíveis causas da evasão universitária não são unilaterais e que envolvem muitos aspectos como, socioeconômicos, culturais pedagógicos, emocionais é que os estudos a respeito serão evidenciados no decorrer desta pesquisa.

Cruz e Hourri (2017) identificaram três dimensões principais que circulam. nas causas da evasão nas IES de natureza pública, mas os mesmos sinalizaram que estas, de certa forma se fazem presente no ensino privado, são elas: material, necessidades econômicas dos alunos que precisam de recursos financeiros para se manter e impele a necessidade de se trabalhar sendo definidos como estudantes-trabalhadores ou trabalhadores-estudantes; pedagógica que está associada a dificuldade de acompanhar os conteúdos por possuir uma educação básica deficitária e se torna mais grave quando as instituições não empreendem ações para reduzir estas lacunas de aprendizagem; e a simbólica que diz respeito ao acolhimento dos alunos para que os mesmos possam se integrarem às novas rotinas e ao ambiente acadêmico.

O modelo macro das causas da evasão e permanência do estudante proposto por Cislighi (2008) é exposto em três grandes núcleos de variáveis: o institucional, o pessoal/estudante e o externo, assim representado na Figura 8.

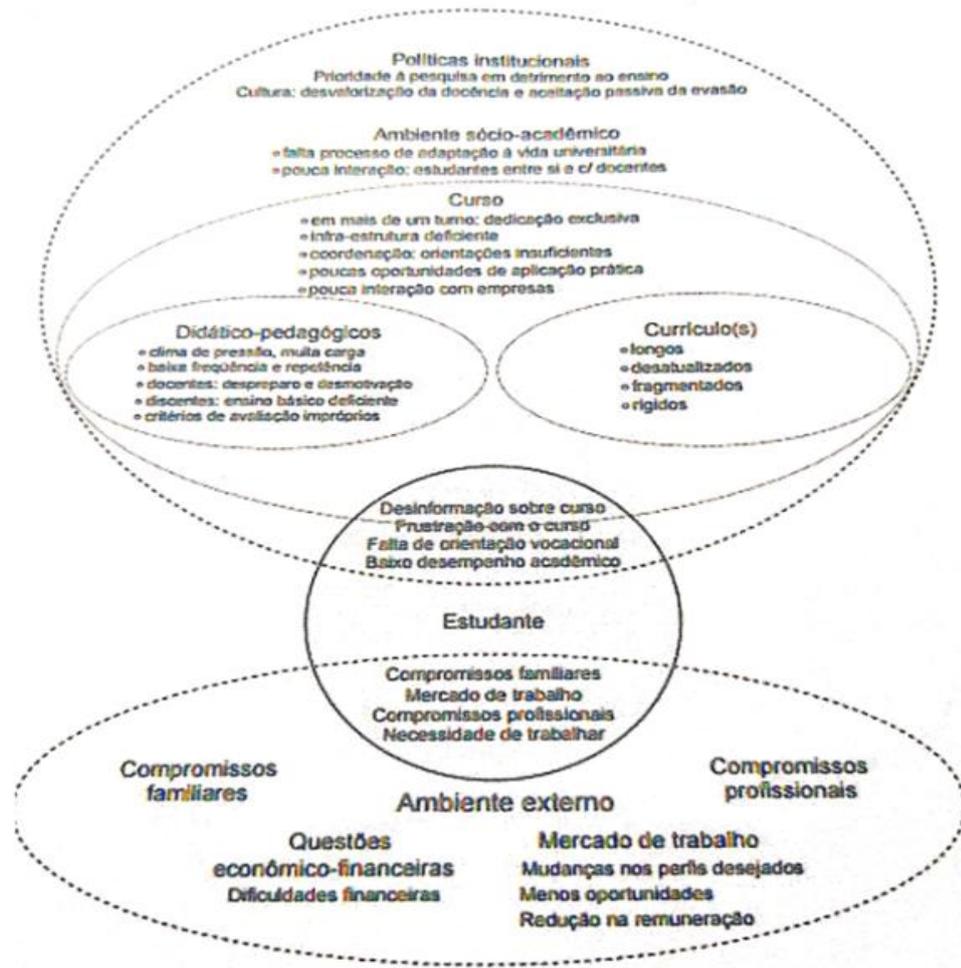


Figura 8. Modelo macro das causas da evasão (Cislaghi, 2008, p. 34).

A partir desta congruência de variáveis, embora sejam apresentadas em grandes categorias, a interpretação deve considerar o caráter interativo sendo que um componente pode transitar em diferentes núcleos. A descrição de cada variável será apresentada Tabela 4.

Tabela 4

Descrição das variáveis integrantes da macro evasão (Elaborado a partir de Cislighi, 2008)

Variável	Componentes
Institucional/qualidade do trabalho pedagógico	Desempenho de notas, integração social e acadêmicas que envolvem o aproveitamento das disciplinas, as habilidades de estabelecer relações com os outros alunos e professores, assim como em participar de atividades acadêmicas extraclasse.
Pessoal	Compromisso com a instituição e com o seu próprio objetivo de diplomação envolvendo a percepção sobre a qualidade do curso, a utilidade do diploma, a intenção de concluir e atuar na área e a satisfação global com a instituição.
Externas	Condições financeiras, responsabilidades familiares e profissionais que envolvem o pagamento das despesas pessoais e acadêmicas e a necessidade de atender os compromissos e a rotina do cotidiano ocupacional.

Plant Neto, Cruz e Pfitscher (2008) posicionam que os fatores que influenciam a evasão escolar podem ser distintos em duas áreas, as causas fora do controle do institucional e causas possíveis de ter um controle institucional. Segundo estes autores esta diferenciação permite, a nível institucional, um planejamento concreto na implantação de atividades que se direcionam para a redução dos indicadores de evasão.

São considerados como fatores de controle das IES: exigência exacerbada em algumas disciplinas; pouca atenção extraclasse; ausência de atividade acadêmicas conjuntas, como pesquisa, participação em eventos; falta de orientação profissional e de informações sobre curso e a carreira; o atendimento psicossocial não é priorizado ; o volume reduzido de bolsas de iniciação científica e de monitoria, que auxiliam os estudantes com dificuldade de manter as despesas com a formação, entre outros (Plant Neto, Cruz & Pfitscher, 2008).

A efetivação de estudos mais sistemáticos para compreender os motivos da evasão universitária iniciou na década de 70 com a elaboração de uma base conceitual para a estruturação e validação dos estudos empíricos, assim como surgiram mais modelos teóricos sobre essa temática. No decorrer do tempo até os dias atuais foram relevantes os avanços da área destacando neste percurso, a associação dos processos de aprendizagem como um elemento importante na permanência acadêmica (Cislighi, 2008; Costa & Gouveia, 2018). No Brasil, por não se ter um modelo teórico próprio, os pesquisadores buscam suporte nos modelos internacionais já consolidados, como os que são descritos na Tabela 5.

Tabela 5

Modelos teóricos internacionais da evasão universitária, a partir da descrição de Castro e Teixeira, (2014), Cislighi (2008) e Polydoro (2000).

Modelo	Autor	Descrição
Modelo de Integração do Estudante	Tinto (1975)	Nesse modelo a decisão sobre a evasão ou permanência acadêmica ocorre em um processo extenso de interações entre o estudante e a instituição. Considera as percepções do próprio estudante sobre a sua experiência acadêmica, geralmente avaliada por escalas de autorrelato, e propõe como processos fundamentais para permanência ou evasão do aluno: a integração acadêmica, a integração social, a importância de obter o diploma e o compromisso com a instituição.
Modelo de Desgaste do Estudante	Bean (1980)	Propõe que a decisão pela evasão é resultado de complexas inter-relações de fatores ambientais e não cognitivos, como atitudes do aluno, condições financeiras, desempenho acadêmico, aprovação da família, adaptação na instituição e disciplina. Esse modelo considera o nível de satisfação e comprometimento do acadêmico um fator determinante na decisão sobre abandono ou permanência no curso.
Modelo Integrado de Permanência	Cabrera et.al (1993)	O Modelo Integrado de Permanência avalia o apoio de familiares e pares, intenção de persistência ou evasão, integração acadêmica, compromisso com a instituição, desempenho acadêmica, apoio financeiro por parte da instituição, integração social e compromisso com a meta de graduar-se como fatores importantes para permanência ou evasão acadêmica. Este modelo inova em relação aos demais ao apresentar a variável econômica, e o papel das questões financeiras e o apoio social como importantes no processo de permanência ou evasão acadêmica.
Modelo do Envolvimento	Austin (1999)	Considera o nível de investimento psicológico e de tempo do aluno um fator importante, buscando indicadores de investimento por parte do aluno para investigação de evasão e permanência escolar. Este modelo tem como pressuposto que o envolvimento do estudante é um reflexo de energia física e psicológica que é aplicada por ele em sua graduação e difere entre estudantes e de acordo com a tarefa realizada. Esse envolvimento acadêmico pode ser medido tanto subjetivamente quanto objetivamente, sendo proporcional a aprendizagem e desempenho do estudante
Modelo Integrado de Berger e Milem	Berger e Milem (1999)	Foi idealizado para ser aplicado no primeiro ano do curso superior e utiliza sete variáveis independentes: características prévias do estudante, compromisso inicial com a universidade, medidas de envolvimento no primeiro semestre, percepção de suporte da instituição, medidas de envolvimento no segundo semestre, integração social e acadêmica e compromisso com a instituição no segundo semestre.
Modelo Integrativo	Robins et. al (2004)	Este modelo partiu de uma meta-análise sobre estudo de permanência e performance acadêmica a partir da compilação dos resultados ele foi constituído considerando os aspectos organizacionais, educacionais, psicológicos e motivacionais com fatores importantes no contexto da evasão. Pode ser considerado o modelo mais completos presentes na literatura.

A escolha destes modelos justifica-se pela presença dos mesmos em muitas produções científicas e por retratarem os modelos clássicos (partem de uma visão mais pontual) e os contemporâneos (evidenciam a diversidade e a compilação de estudos já realizados) que primam pelo entendimento dos fatores que envolvem o fenômeno da evasão do ensino superior (Castro & Teixeira, 2014; Cislighi, 2008; Costa & Golveia, 2018; Lobo, 2012; Polydoro, 2000).

Costa e Gouveia (2018) apresentam uma síntese de indicadores que compromete a permanência e que estão inseridos nos enfoques teóricos internacionais sobre a evasão estudantil:

- Preparação acadêmica: engloba as atividades e os resultados acadêmicos
- Integração social: remete a qualidade do relacionamento interpessoal estabelecido com os atores institucionais.
- Integração acadêmica: enfatiza a participação do acadêmico nas rotinas e projetos propostos pela instituição.
- Compromisso com a instituição: refere a percepção que o aluno possui da instituição.
- Ambiente: aponta questões que envolvem o financeiro, o trabalho e família.
- Características demográficas: reporta ao conhecimento educacional anterior ao ingresso no ensino superior.
- Compromisso com o objetivo: evidencia a motivação do aluno em conquistar sua diplomação.
- A percepção do aluno sobre o mercado de trabalho e se a sua formação irá ajuda-lo ou não se inserir no mercado.

No contexto brasileiro, o modelo teórico de Integração do Estudante (*Student Integration Model*) é o mais recorrente nos trabalhos publicados e foi idealizado por Tinto (1975), um autor de referência internacional nos estudos de abandono e permanência universitária. Este enfoque transpôs a compreensão dos motivos para além do âmbito pessoal (*background* familiar e atributos pessoais), ao posicionar que as interações sociais e a integração acadêmica, são elementos determinantes para a evasão ou permanência do estudante na IES (Castro & Teixeira, 2014).

As bases desta abordagem são solidificadas nas teorias do suicídio de Durkheim, que sinalizam a probabilidade de uma maior ocorrência do ato quando os indivíduos não se sentem como parte da sociedade e possuem pouca interação com os outros membros da comunidade; no campo da economia, pauta-se na teoria do custo-benefício para relacionar a

tomada de decisão ao retorno percebido do investimento (esforço na realização das atividades, *status social* da IES, avaliações) com as questões educacionais; é no enfoque teórico da evasão de Spady (1970) que adaptou a teoria do suicídio de Durkheim ao contexto acadêmico evidenciando que a incompatibilidade entre os valores do estudante com os da instituição influi no abandono estudantil (Castro & Teixeira, 2014; Tinto, 1975).

Para Tinto (1975), o processo de abandono da faculdade deve ser visto em um acompanhamento longitudinal de interações entre o indivíduo, o sistema acadêmico e social (medidos pela integração normativa e estrutural). Quando os estudantes entram no ensino superior, trazem uma variedade de atributos (sexo, raça, habilidade), experiências pré-universitárias (médias de ponto de grau, realizações acadêmicas e sociais) e familiares (atributos de status social, valores, expectativas cada um) que têm impacto direto e indireto sobre o desempenho escolar.

A premissa central do modelo de Integração do Estudante é que quanto maior o grau de integração do indivíduo com contexto universitário, maior será o seu compromisso com a instituição e com o objetivo da diplomação e quanto menor o compromisso com seu objetivo ou baixo comprometimento institucional o mesmo estará mais propensão à evasão. Na Figura 9 será ilustrado o modelo de Integração do Estudante.

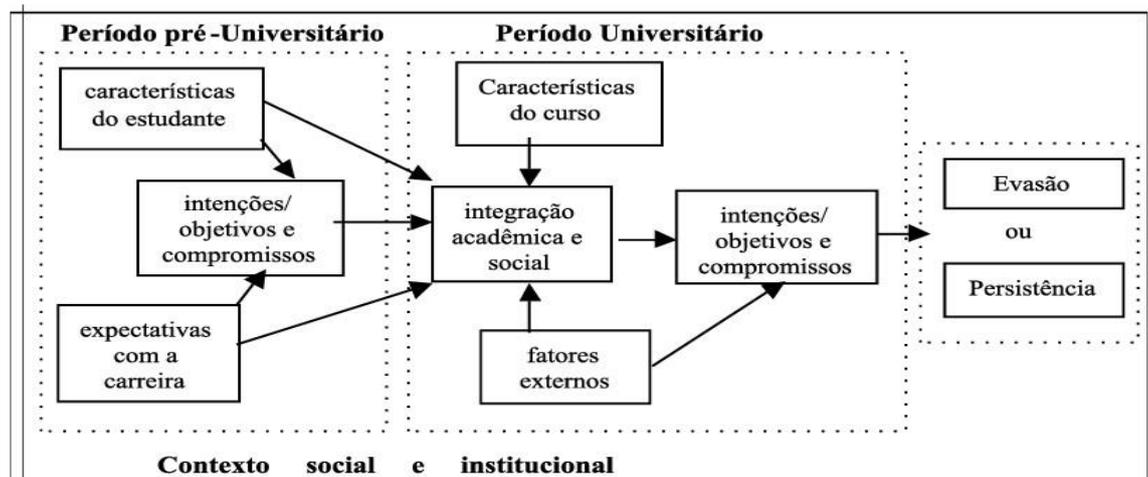


Figura 9. Modelo de Integração do Estudante (Andriola, Andriola & Pascoal, 2006).

Na perspectiva deste modelo, a integração acadêmica ocorre através da interação entre o desempenho acadêmico e o desenvolvimento intelectual ao longo da formação, envolvendo a participação do aluno nos processos educativos, nas avaliações, na formação de suas competências, em seus valores e objetivos e a integração social se estabelece nas trocas e na relação com os outros membros e com o sistema formativo da instituição. A integração

acadêmica e social se refere à compatibilidade com a comunidade universitária e à adaptação com a dinâmica organizacional (Polydoro, 2000).

No entanto, não se propõe a ignorar que os processos de integração podem ser afetados por eventos externos levando os alunos retirarem-se da faculdade por razões que têm pouco a ver com sua interação dentro da faculdade, mas sempre influenciará nas decisões a análise dos custos e benefícios percebidos em função de seus esforços e investimentos (Tinto, 1975).

O autor também salienta que as características dos indivíduos, suas experiências educacionais antes da entrada da faculdade, suas expectativas relativas a futuras realizações educativas, o status socioeconômico da família e o mais importante, a qualidade do vínculo familiar e o suporte oferecido são também fatores relacionados ao abandono (Tinto, 1975).

O Modelo de Integração do Estudante sofreu pequenas modificações em dois outros momentos, inclusive uma releitura foi realizada pelo próprio autor. Segundo Polydoro (2000), estas reformulações não interferiram na concepção geral do modelo teórico, que tem como foco central o valor da percepção do estudante sobre a realidade quanto aos custos e benefícios das experiências decorrentes dos fatores pessoais e do contexto universitário.

No primeiro momento, em 1993 foi colocado o que já estava em pauta, mas reforça que a experiência do aluno no meio acadêmico pode fortalecer ou enfraquecer a sua motivação quanto as metas pessoais e aos compromissos estabelecidos e em 1997 descreve a importância das atividades colaborativas promovidas nas faculdades, pois as mesmas geram um círculo virtuoso e promovem a melhoria na qualidade das relações e do sentimento de satisfação em pertencer a esta comunidade (Costa & Gouveia, 2018). Nesta última colocação, valoriza as estratégias de intervenção visando à permanência do acadêmico, como também sinaliza que estas devem considerar todas as nuances presentes no fenômeno da evasão universitária.

Nesta perspectiva, Azevedo, Mercuri e Silveira (2015), em uma apresentação na *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educacion Superior – CLABES*, em 2014, proposto pelo projeto *Alfa Guia*, expuseram sobre intervenções voltadas ao controle da evasão, destacando os aspectos facilitadores para a implantação de ações, entre estes: o envolvimento institucional com a presença da gestão, dos docentes e alunos; o diagnóstico e planejamento institucional; a disponibilização de informações sobre a instituição sobre desempenho e histórico dos estudantes; o suporte institucional e administrativo; a experiência e formação profissional dos docentes e gestores responsáveis pelas intervenções.

Neste mesmo projeto *Alf Guia (Gestión Universitaria Integral del Abandono)* estão os pesquisadores brasileiros Fiegehen, Diaz e Fernández (2013), que apontam propostas para superar a evasão universitária e as classificam em três níveis:

- Sistema Educacional Superior: deve-se aprimorar o sistema de seleção, a concepção de laboratórios de trabalho, os sistemas públicos de informação, definir os padrões de qualidade e focar na eficiência acadêmica nos processos de avaliação, melhorar a articulação com o ensino médio, facilitar a mobilidade institucional e conceder aos estudantes maior apoio financeiro e bolsas de estudo.
- Institucional e acadêmico: sugere-se melhorar a identificação dos potenciais a evasão e grupos de riscos, fornecer o apoio tutorial abrangente ao aluno, melhorar a orientação vocacional, conduzir o acompanhamento dos alunos e melhorar a administração do currículo.
- Pedagógico: orienta-se aumentar a autoestima e o autoconhecimento dos estudantes, criar redes de apoio, motivar e autodeterminar o trabalho, melhorar processos cognitivos e metacognitivos, incorporar a gestão e o controle da ansiedade, considerar estilos de aprendizagem, investir na recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, criar condições adequadas para a aprendizagem (métodos, infraestrutura e recursos), desenvolver inovações curriculares (perfis e ensino por competências e fortalecer a metodologia de resolução de problemas), implementar currículos mais flexíveis, estabelecer um grau direto com um trabalho de pesquisa desenvolvido, entre outros.

As medidas de enfrentamento orientadas pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão Universitária no Brasil apresentam pontos em comum com a descritas anteriormente, entretanto apontam alternativas que complementam para fomentar possíveis intervenções neste contexto (Brasil, 1996a):

- Oferecer atividades de apoio pedagógico a estudantes com dificuldades de desempenho; melhorar a formação pedagógica do docente universitário;
- Adotar políticas institucionais que valorizem o ensino de graduação, tais como: destinação de recursos orçamentários exclusivamente para a graduação;
- Estabelecimento de sistema de bolsas para a atividade de ensino e implantação de linha de crédito para projeto de pesquisa ou de melhoria pedagógica;

- Direcionar recursos orçamentários para reequipamento e manutenção de laboratórios e bibliotecas;
- Valorização da atuação dos docentes nos cursos de graduação;
- Estabelecer mecanismos de apoio psicossocial ao estudante, criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas e programas de convênios para estágios;
- Desenvolver programas de cultura e lazer nas instituições universitárias.

A Figura 10 apresenta a síntese das diretrizes propostas para o planejamento das intervenções de prevenção da evasão no ensino superior.

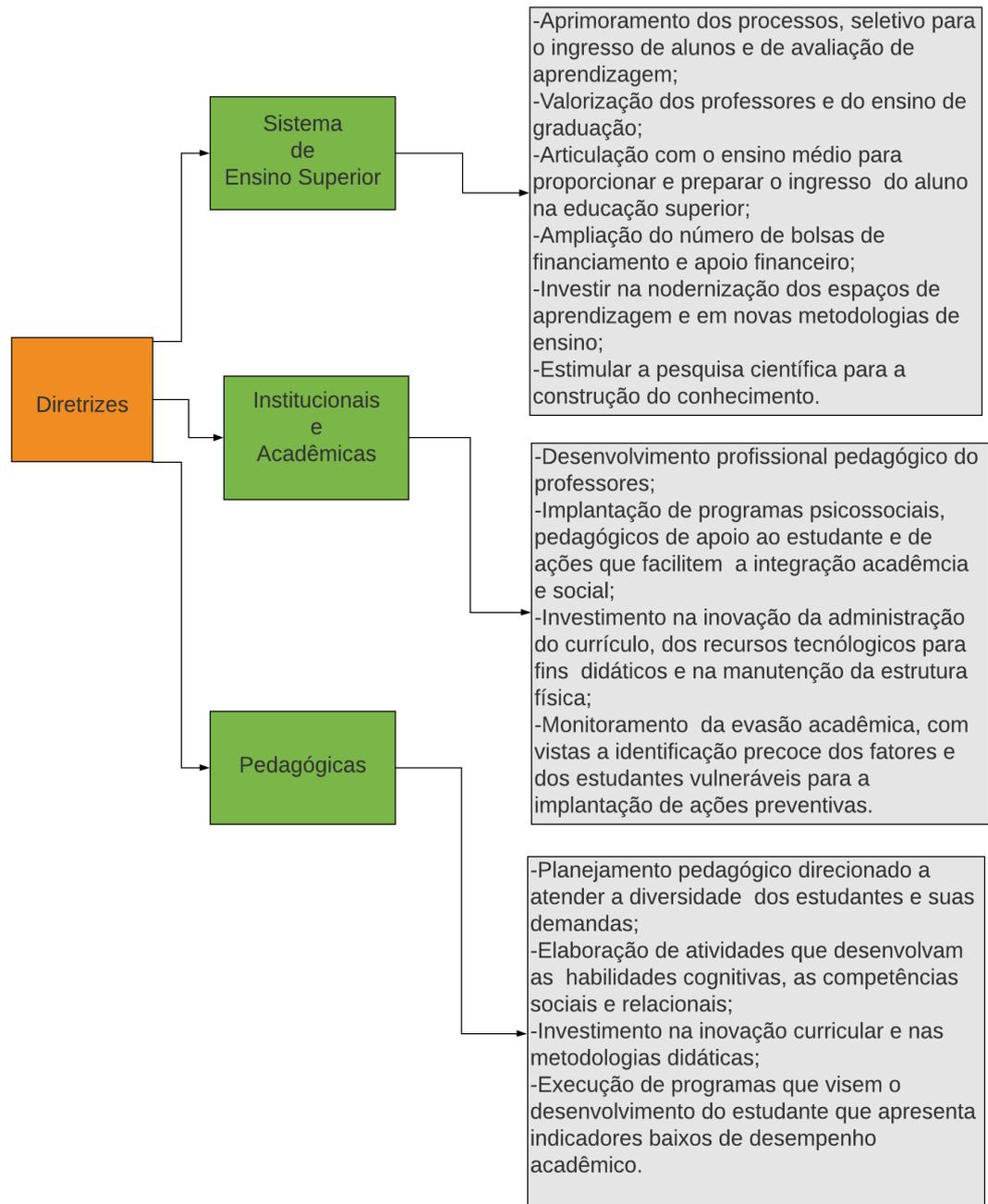


Figura 10. Síntese das diretrizes propostas para o planejamento das intervenções de prevenção da evasão no ensino superior, elaborado com base nos seguintes documentos: Brasil (1996a) e Fiegehen, Diaz e Fernández (2013).

Baggi e Lopes (2011) colocam que apesar da importância atribuída aos impactos destrutivos da evasão universitária, são poucas as instituições que possuem um programa institucional permanente de ações de prevenção com vista a minimizar as possibilidades de

saída dos estudantes, como também de acompanhamento dos resultados e de multiplicação de experiências bem-sucedidas.

Para se construir intervenções que geram a real transformação da situação, estas devem se pautar na participação dos atores sociais, dos grupos constituídos que integram a comunidade acadêmica, de acordo com Lane (1989) “toda a ação grupal só pode ser encontrada dentro da perspectiva histórica que considera sua inserção social na sociedade com suas determinações econômicas, institucionais e ideológicas (p.81) e a capacidade de resposta do homem decorre de sua adaptação ao meio no qual ele está inserido, sendo que as atividades tendem a se repetir quando os resultados são positivos para o indivíduo” (p.83).

Freitas (1998, 2018) enfatiza que as intervenções na comunidade devem priorizar as necessidades sentidas por seus participantes e as mudanças devem ser pensadas em um encontro de possibilidades produzidas pelo próprio grupo, sendo uma ação dos agentes comunitários em uma relação partilhada.

O exercício de reflexão permite que o indivíduo se sinta legitimado enquanto membro do processo dialógico e democrático e para que os objetivos comunitários se efetivem, estes devem estar relacionados a um projeto individual para se transformar em ação, pois a motivação não ocorre em interesses coletivos abstratos (Sawaia, 2007).

3.5 MOTIVO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Segundo o dicionário de Filosofia de Ferrater Mora, o termo motivo advém de *motivum*, “aquilo que move” ou “algo que move”. Assim, “um motivo é um produtor de movimento. Nessa qualidade, é uma causa, chamada *causa motivadora*” (Mora, 2001, p. 2019).

No pensamento filosófico costuma-se citar Aristóteles com respeito à ideia de motivo. Aristóteles se referiu a uma produção do movimento por um instrumento psíquico ou mental e também por um corporal. Mais tarde o entendimento passou a ser “motivo psíquico”, isto é, como motor que, embora possa ser posto em movimento por algum processo corporal, tem natureza mental (Mora, 2001). Na tradição dos estudos da Psicologia, motivo foi associado ao conceito de necessidades. O termo necessidade foi tomado da fisiologia pela psicologia clínica e o estudo da personalidade, segundo Lindgren (1975). Uma necessidade é a carência de algo que é vital ou importante para o organismo: um *déficit*. Todos temos necessidade de

água, alimento, oxigênio e calor. Todos temos também necessidade de ser ativos e descansar. O termo determina que, quando algo vital não é atingido, o desenvolvimento normal se compromete (Lindgren, 1975). Para a Psicologia Geral clássica, a necessidade psicológica seria uma extensão dessa concepção fisiológica, que considera a ideia de que a não satisfação de uma necessidade acarretaria, a longo prazo, consequências no desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

O Dicionário de Psicologia de Henri Piéron (1975) apresenta a motivação, em sentido amplo, como correspondente a uma modificação do organismo que o põe em movimento até que tal alteração se reduza. No sentido psicológico, refere-se a um fator psíquico (consciente ou não) que predispõe o indivíduo, animal ou ser humano, a efetuar certos atos ou a tender a certos objetivos.

Muitas discussões relativas à natureza, ao desenvolvimento e aos modos de operação dos motivos ocorreram e ainda ocorrem no campo da Filosofia e da Psicologia. A Psicologia aplicada às organizações e aos estudos do trabalho tem uma tradição nessas discussões, com contribuição de várias teorias que tiveram como tema central de seus estudos as necessidades e as motivações, como a teoria de Maslow (1951), que ainda é citada e orienta práticas no campo empresarial.

A teoria da Hierarquia das Necessidades formulada por Abraham Maslow (1951) pressupõe que nem todas as necessidades são igualmente importantes. Os motivos se diferem em prioridade e força relativa, sendo que as necessidades mais prementes (tais como fome e sede) devem ser satisfeitas antes do indivíduo voltar sua atenção para necessidades superiores, tais como a autorrealização. Segundo Maslow (1951), dentro de cada ser humano existe uma hierarquia de cinco necessidades que ele representou com uma pirâmide. Na base da pirâmide estariam as necessidades *fisiológicas*: fome, sede, sexo e outras necessidades corporais necessárias à manutenção do equilíbrio do organismo; logo acima, as de *proteção*: sentir-se seguro e protegido, procurar prazer e evitar danos físicos e emocionais; em seguida, acima das necessidades de proteção, viriam as *sociais*: interagir afetivamente com outras pessoas, ser aceito, dar e receber atenção. Em seguida, vem a necessidade de *estima*, em duas versões: externa (desejo de ter o respeito dos outros, a necessidade de status, reconhecimento, atenção, apreciação) e interna (autorrespeito, incluindo sentimentos como confiança, competência, capacidade de realização, independência e liberdade). Por último, no cume da pirâmide, a *autorrealização*: necessidade de desenvolver competências e realizar o seu potencial. Cada uma dessas necessidades ocupa uma posição na hierarquia para atingirmos a autorrealização,

ou seja, a pessoa com um desenvolvimento “normal e saudável” move-se para o topo da pirâmide, segundo essa teoria.

Conforme Maslow (1951) descreve, à medida que cada necessidade é atendida, a próxima aparece. A teoria sugere que, embora nenhuma necessidade humana seja satisfeita em sua totalidade, uma necessidade satisfeita extingue a motivação. As necessidades fisiológicas e as de proteção e segurança são consideradas de nível baixo; as sociais e as relacionadas à estima e à autor-realização são de nível alto. A diferenciação entre os níveis parte da premissa de que as necessidades de nível baixo são satisfeitas externamente, por exemplo: no contexto do trabalho (por meio dos salários e da estabilidade no emprego) (Camargo, 2009).

De acordo com a teoria de Maslow (1951), todas as necessidades na hierarquia, incluindo a necessidade de autorrealização, são biologicamente dadas. As necessidades mais elevadas são tendências biológicas internas ou "remanescentes do instinto" (Maslow, 1951, p. 260). A progressão de nível para nível na hierarquia das necessidades ocorre quando as necessidades do nível anterior foram satisfeitas. Essa teoria toma a hierarquia das necessidades como dadas e inatas e afirma que dificilmente está conectada com o conteúdo objetivo das necessidades.

Porém, essa teoria tem recebido críticas de pesquisadores que não rompem totalmente com esta visão de necessidades e motivos. As críticas são dirigidas, principalmente, no sentido de que as pessoas, algumas vezes, buscam a satisfação de necessidades superiores mesmo quando as inferiores na hierarquia não foram satisfeitas.

A crítica principal à teoria da hierarquia das necessidades destaca que

em algumas sociedades não industrializadas, por exemplo, as pessoas podem ser submetidas à fome, a doenças graves e à vida em áreas devastadas pela guerra (os dois primeiros degraus na teoria de Maslow), e mesmo assim, procuram manter os vínculos sociais fortes e a autoestima elevada. Durante o período de escassez de alimento e de guerra na Somália, muitos pais sacrificaram suas próprias vidas para conseguir levar os filhos famintos a centros de distribuição de alimento localizados a centenas de milhas de distância; uma vez nos centros, os pais frequentemente se reuniam em grupos para partilhar os suprimentos limitados. (Huffman, Vernoy, & Vernoy, 2003, p. 431).

Segundo Miettinen (2005), outras teorias tentaram explicar a transição das necessidades biológicas para as mais altas, ou superiores. A Psicanálise, por exemplo, forneceu a explicação de como as necessidades básicas biológicas são convertidas em

necessidades mais elevadas pelo mecanismo da sublimação. Quando as necessidades biológicas não podem ser satisfeitas diretamente, elas são convertidas em formas aceitáveis para a sociedade. Essa ideia foi assumida até pela sociologia, onde Bourdieu (1998) sugeriu que a tarefa desse campo de conhecimento é explicar como “a libido biológica, um impulso indiferenciado” é transformada e socializada em “interesses socialmente constituídos” (p. 78).

Uma explicação totalmente diferente surge para a passagem das necessidades inferiores para as superiores na teoria da atividade de Leontiev (1978a), quando estabelece o aparecimento da consciência humana na escala dos estágios de desenvolvimento do psiquismo animal ao humano. Segundo Leontiev (1978b):

A passagem à consciência humana, assenta na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal, [...]; não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial, quando de passagem à humana, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico*. (Leontiev, 1978b, p. 68, grifo nosso).

Leontiev (1978a) ecoa os fundamentos da Psicologia de Vigotski (1993) quando considera que o problema central na explicação das formas superiores de comportamento são *os meios*, com cujo suporte o homem domina o processo do próprio comportamento. Para todas as funções psíquicas superiores compartilham a característica de serem processos *mediados*, isto é, incluem em sua estrutura o *emprego de signos* como meio essencial de orientação e controle do próprio processo psíquico, lembrando que para Vigotski (1993), “o signo mais importante é a palavra, “microcosmo da consciência humana” Assim, a consciência humana que surge junto com a – ou graças e por meio da – palavra (p. 347)”. Dessa forma, quando os autores da perspectiva histórico cultural falam de social, compreendem que as formas superiores do comportamento humano têm raízes na interação social, na participação em comportamentos sociais que são mediados pela linguagem. Portanto, as funções mentais superiores contam com a mediação do comportamento por signos e sistemas de signos, entre eles a linguagem (Daniels, 2002).

A ideia de mediação, ao mesmo tempo em que marca a importância dos sistemas culturais e simbólicos na constituição subjetiva dos indivíduos, traz consigo a impossibilidade

de determinismo total por esses sistemas, pois, abre espaço para três tipos de mediadores: signos e símbolos; atividades individuais; e relações interpessoais, segundo Kozulin (1990).

Percebe-se que a concepção histórico-cultural muda profundamente a forma de conceber as necessidades e os motivos. A posição acerca das origens sociais dos processos mentais coloca nas relações sociais, nas interações mediadas por signos e símbolos e nas atividades dos sujeitos todas as formas humanas de comportamento. Nessa visão, os processos subjetivos dos indivíduos só podem ser compreendidos se examinamos os processos sociais e culturais dos quais ele deriva e os recria. Dentro dessa perspectiva, a linguagem é um modo semiótico poderoso e funciona como uma ferramenta psicológica na construção da consciência individual. É importante frisar que

[...] o social não se torna individual por um processo de simples transmissão. Os indivíduos constroem seu próprio sentido a partir de significados disponíveis socialmente. O discurso interior é o resultado de um processo de construção por meio do qual o discurso dos outros e com os outros se torna discurso para si mesmo. (Daniels, 2002, p. 12).

Nessa interpretação, em vez de se enraizar em estados biológicos, as fontes dos motivos são socialmente produzidas e apropriados pelas pessoas no processo de desenvolvimento de suas atividades, também sociais.

Entre os teóricos da perspectiva histórico-cultural, foi Leontiev (1978a) que manteve seu estudo com foco nas atividades que acabam levando à apropriação das ações humanas externas na forma de processos mentais internos (Kozulin, 1996) e contribuiu para uma visão de motivação que rompe com a visão biológica que predominava no campo dos estudos da Psicologia. Os trabalhos de Leontiev (1978a, 1978b) sobre o conceito de atividade envolvem as noções de objeto, meta e a importância do objeto para uma análise da motivação. “Ele estabelece a ideia de que as diferentes atividades são distinguidas por seus objetos e que é a transformação do objeto/meta que leva à integração dos elementos do sistema de atividade” (Daniels, 2003). Para a Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev (1978b), o principal elemento que distingue uma atividade de outra é seu objeto. O objeto de uma atividade relaciona-se a um motivo que a impulsiona. O célebre exemplo do autor esclarece o conceito de motivo na atividade:

quando estão caçando, os membros de uma tribo têm, individualmente, metas separadas e estão encarregados de diversas ações. Alguns estão afugentando um bando de animais na direção de outros caçadores que abatem as feras, e outros membros têm

outras tarefas. Essas ações têm metas imediatas, mas o real motivo está além da caçada. Juntas, essas pessoas têm em vista obter comida e roupa – permanecerem vivas. Para entender por que ações separadas são significativas, é preciso compreender o motivo por trás da atividade como um todo. A atividade é guiada por um motivo. (Leontiev, 1978b, p. 62).

Leontiev (1978b) introduziu o conceito filosófico de prática ou “atividade objetiva” na Psicologia para reconsiderar seus fundamentos, e é nesse contexto que necessidade e motivação estão conectadas. Assim, “os motivos especificamente humanos não podem ser explicados pela constituição biológica de um indivíduo. Eles emergem na apropriação, uso e desenvolvimento de objetos e artefatos em atividades humanas coletivas” (Miettinen, 2005).

Para entender a dimensão dos motivos, Leontiev (1978b) apresentou a proposta terminológica de acordo com a qual “o objeto de uma atividade é seu verdadeiro motivo” (p. 62); é o objeto que dá uma direção determinada à atividade (Leontiev, 1978b). Esta formulação é um argumento contra a antiga tradição da Psicologia, que vê as necessidades orgânicas de um indivíduo como a base da motivação humana.

A formulação de Leontiev (1978b) sugere que uma necessidade pode ser entendida como um dilema emergente, uma contradição ou uma possibilidade de atividade mediada por artefatos. Como no caso de outras funções psicológicas, a natureza da motivação muda como resultado da mediação cultural. Leontiev (1978b) afirmou que uma necessidade se torna um motivo capaz de direcionar as ações apenas quando encontra seu objeto. Isso, segundo o autor da Teoria da Atividade, é verdadeiro tanto para animais quanto para os seres humanos; no entanto, para os animais, os objetos de necessidade são objetos naturais e para os humanos, eles são objetos culturais e históricos. Isso significa que as necessidades estão desconectadas de seus fundamentos biológicos e conectadas ao desenvolvimento da cultura material (Miettinen, 2005).

Segundo Martin-Baró (2001), uma forma concreta de compreender o caráter social do ser humano é analisar as necessidades dos grupos e pessoas não como um dado prévio, universal e hierarquizado fisiologicamente, como na teoria de Maslow (1951) e seguidores, mas como uma construção social e histórica. Cada grupo, cada homem, a partir de um mínimo de exigências para a conservação da vida, vai elaborando sua estrutura de necessidades como produto de sua atividade concreta em uma cultura determinada. Ao atuar assim e não de outra maneira, ao optar por esse tipo de atividade e não por outra, ao escolher esse estilo particular de vida, surgem as necessidades. Para entendermos historicamente os motivos do comportamento humano, devemos situá-la no grupo onde desenvolve suas atividades. Nesse

aspecto, a pessoa é vista como pertencente a um grupo e a uma posição na sociedade da qual é uma representante, sem deixar de ser também uma pessoa singular.

Os autores histórico-culturais afirmam que os interesses e exigências do grupo tomam carne e voz, consciente ou inconscientemente, na pessoa; assim, ela se descobre como uma forma particular de um grupo social, como portadora da cultura do grupo ao qual pertence e, principalmente, do grupo com o qual se identifica. A teoria histórico-cultural considera, portanto, que o social está constituído pelo mundo de regras e significações que as pessoas estruturam através das relações com outras pessoas significativas de seu grupo (Lane, 1989; Martin Baró, 2001).

Dessa forma, o mundo de regras e significações é assumido pelas pessoas como parte fundamental de sua identidade pessoal e de sua existência. Nessa perspectiva, podemos verificar que o motivo que mobiliza o comportamento das pessoas não é determinado unicamente pelas necessidades internas e biológicas, como demonstrado nas teorias homeostáticas. Já que a pessoa se encontra enraizada em um determinado grupo social, cujos interesses foram desenvolvidos historicamente na relação com outras pessoas e grupos, o que mobiliza o seu comportamento é resultado da configuração dos motivos pessoais e interpessoais desse grupo social (Camargo, 2009).

Pode-se lembrar das ideias de Silvia Lane (1989), que apontou para a tradição biológica da Psicologia como um dos maiores obstáculos para o estudo do comportamento social dos indivíduos. Ou seja, isso não significa a negação do biológico, mas a concepção que decorre dessa tradição, na qual o ser humano é visto como possuidor de uma existência abstrata, única, isolada da vida material e dos outros homens.

Mesmo antes do nascimento, o homem desenvolve-se biologicamente numa relação direta com seu meio ambiente, o que significa que o tornar-se homem está intimamente ligado com um ambiente, que não pode ser visto como “natural”, mas como um ambiente construído pelo homem. Assim, a relação homem-meio implica a construção recíproca do homem e do seu meio, ou seja, o ser humano deve ser visto como produto de sua relação com o ambiente e o ambiente como produto humano, sendo, então, basicamente social. (Lane, 1989, p. 82).

O termo “social” precisa ser compreendido a partir da concepção da psicologia histórico cultural que referencia o conceito de motivo desse trabalho. Pino Sirgado (2000) no artigo *O social e o cultural na obra de Vigotski* discute essas duas categorias teóricas que considera fundamentais para a leitura compreensiva da obra do autor analisado. Situa os conceitos na matriz que serve de referência para teoria histórico cultural, ou seja, no

materialismo histórico e dialético. Assim, “nesse sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. O homem cria suas condições de existência social da mesma forma que cria suas condições de existência material ao mesmo tempo (Pino Sirgado, 2000).

O princípio fundamental da teoria histórico cultural enunciada por Vigotski (1929; 2000) é de que toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre pessoas, ou seja, um acontecimento social. E é dentro desse referencial que precisamos situar o termo social e compreender a questão dos motivos. Vigotski partiu de Marx, principalmente do enunciado de que a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornam funções da personalidade e “formas da sua estrutura” (Vigotski, 1929; 2000, p. 27). Aqui está colocada a concepção de que as funções psíquicas têm origem e natureza sociais. Assim, fica claro que é uma abordagem que inverte toda uma tradição da Psicologia que compreendia o desenvolvimento como individual que se socializava no processo de adaptação social. Por outro lado, a perspectiva histórico cultural entende que o homem é por natureza social e se individualiza no processo de socialização. Isto porque, segundo Ziehe (2013, p. 218):

O conhecimento não é compreendido como tendo origem individual ou subjetivamente interna, mas como uma elaboração de esquemas de interpretação culturalmente disponíveis e intersubjetivamente compartilhados, atuando como uma forma de esboço para o estoque de conhecimento construído individualmente. Os sistemas de conhecimento cultural formam uma pré-estrutura “gramatical”, não apenas da epistemologia cognitiva, mas também das valorações, avaliações e expressões de mundo e autor-referências. As emoções, os desejos e as motivações também se baseiam em padrões culturais que dizem respeito ao que, em uma cultura historicamente situada, pode ser aceito como emoções, desejos e motivos esperados e normais.

Assim, compreende-se que as pessoas constroem suas representações a partir dos sistemas de conhecimento cultural onde estão situadas. Esses sistemas estão presentes nas rotinas, certezas e saberes cotidianos, portanto, em nossas experiências na realidade. Os sistemas de conhecimento cultural são produzidos e reproduzidos nas práticas materiais e discursivas na sociedade.

Tal posicionamento sustenta-se sob uma perspectiva ontológica, ou seja, baseia-se na crença de que são as relações entre sujeito e sociedade que configuram modos de ser, sentir, pensar e agir concordes com os modelos sociais e a cultura em circulação. Sob compreensão de que a mediação ocorre entre pessoas que compartilham, constroem e reelaboram

significados. Processo não linear, dialético e que carrega consigo contradições e principalmente a agência do sujeito que é protagonista no seu processo singular de participação no mundo.

Ressaltando que apesar das relações sociais serem “determinadas pelo modo de produção que caracteriza uma determinada formação social” (Surgado, 2000, p. 63) não se adota, na análise das atividades humanas um “determinismo mecanicista”, pois se assume que “uma vez que os modos de produção não são dados pela natureza, mas determinados pelos homens (por aqueles que detêm o poder na sociedade) em função de interesses específicos” as relações sociais não são naturais e nem ideologicamente neutras. (Surgado, 2000, p. 63).

Ainda conforme Surgado (2000, p. 51) descreve, a história é balizada pelo social e pelo cultural, porquanto:

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo.

O social, na perspectiva histórica que se assume neste trabalho, compreende o contexto simbólico no qual as pessoas estão inseridas; as forças básicas que direcionam a aprendizagem e o desenvolvimento dessas pessoas é condicionado por esse contexto.

Não se pretende omitir a constituição simbólica-cultural da realidade social e, assim, superar a perspectiva que considera somente a dimensão mental interna do comportamento dos homens. A maioria das pesquisas investiga as motivações e estilos de aprendizagem somente do ponto de vista subjetivo. A perspectiva da prática fundamentada nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, entretanto, pressupõe que os contextos simbólicos em que os sujeitos estão inseridos têm influência sobre os motivos e as direções do comportamento humano.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Analisar os motivos potenciais à evasão do ensino superior em uma IES privada do Estado do Paraná.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os motivos potenciais da evasão universitária dos cursos que apresentam indicadores significativos de evasão universitária.
- Apresentar uma amostra geral dos motivos potenciais à evasão universitária presentes no contexto institucional.
- Relacionar os resultados a possíveis ações que podem ser desenvolvidas no meio institucional visando à minimização da evasão universitária.

5 MÉTODO

5.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido a partir do modelo quantitativo de corte transversal e utilizou-se a estatística descritiva na análise dos dados. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), o enfoque quantitativo representa um conjunto de processos organizados de maneira sequencial com base na formulação de um problema de estudo delimitado e concreto do qual surgem as hipóteses e mediante estas, o pesquisador busca coletar dados e analisá-los em torno de uma realidade objetiva. Esta pesquisa possuiu também características do método quantitativo tipo levantamento que prioriza a descrição numérica de tendências, atitudes e opiniões de uma população para imprimir generalizações ou fazer afirmações sobre a mesma (Creswell, 2010).

Os passos adotados foram os sugeridos pelos autores acima referenciados partindo da formulação do problema passando pela revisão de literatura, visualização do alcance do estudo, desenvolvimento do desenho da pesquisa, definição da amostra, coleta de dados, análise dos resultados e elaboração do relatório (Sampieri, Collado & Lucio, 2013).

O problema de pesquisa que mobilizou este trabalho foi: quais os motivos potenciais à evasão acadêmica predominantes em uma universidade particular em cursos de graduação presencial que evidenciaram indicadores relevantes deste fenômeno no primeiro semestre de 2018?

Ao analisar os resultados, partiu-se da consideração de Phillips e Burbules (2000), que afirmam que o conhecimento é conjectural, portanto, a verdade absoluta nunca pode ser encontrada e as evidências da pesquisa sempre serão falíveis.

Os dados estatísticos foram extraídos da aplicação da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior – M-ES (Ambiel, 2016) e procurou-se medir os fatores envolvidos no fenômeno da evasão que compõe este instrumento. Associado a este, foi aplicado um questionário de caracterização dos participantes utilizado para elaborar o perfil.

O projeto deste trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob protocolo de cadastro nº 84823318.40000.8040 na Plataforma Brasil e os dados foram coletados em outubro e novembro de 2018.

5.2 PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade privada e particular situada na capital do Paraná. Atualmente, a IES possui aproximadamente 13.500 alunos e oferece 60 cursos de graduação e graduação tecnológica, além de cursos de extensão e especialização de modalidade *lato sensu* e *stricto sensu*.

A seleção dos cursos participantes foi realizada através dos dados fornecidos pelo setor responsável pelo monitoramento da evasão na instituição, tendo como critérios de inclusão os cursos com maiores índices de evasão, de formação de bacharéis e/ou licenciaturas oferecidos na modalidade presencial. Foram excluídos os cursos de formação denominados tecnólogos e os cursos oferecidos na modalidade EaD.

A instituição não informou o percentual geral da evasão universitária, tendo declarado que se aproxima da média nacional, em torno de 25%.

Dos alunos regularmente matriculados no primeiro ano dos cursos, 527 alunos de 9 cursos foram indicados pela IES para participar. Efetivamente participaram 293 estudantes presentes em sala de aula nos dias da coleta de dados e que aceitaram responder aos instrumentos. O critério de inclusão dos participantes foi estar regularmente matriculado no 1º ano (primeiro e segundo período) dos cursos previamente selecionados, anteriormente descritos. Para a eleição da população levou-se em consideração os dados científicos de outros estudos (Albuquerque, 2008; Bastos, Pinho & Tupinambá 2016; Costa & Gouveia, 2018; Lobo, 2012; Silva & Santos, 2017) que apresentam que, tanto no cenário nacional como no internacional, a possibilidade do estudante evadir é maior no primeiro ano do curso do que nos demais anos da graduação.

5.3 PROCEDIMENTOS

5.3.1 Instrumentos

O questionário de caracterização dos participantes (Apêndice A) é um instrumento composto por 11 itens que busca informações para caracterizar os estudantes: idade, sexo,

curso, período, ocupação atual, local de residência e informações de satisfação quanto à vida acadêmica e escolha do curso.

A Escala de Motivação para a Evasão do Ensino Superior M-ES (Ambiel, 2016) é instrumento é composto por 53 itens divididos em sete dimensões, apresentadas na Tabela 6, sendo que as respostas são dadas em uma escala *Likert* de cinco pontos (1=mais fraco até 5=mais forte), podendo ser aplicada de forma individual ou coletiva. Avalia a força dos motivos potenciais à evasão, tratando-se de um exercício cognitivo de antecipação, que reflete expectativas de impacto dos motivos listados. A escolha deste instrumento ocorreu considerando os seguintes pontos: ser elaborado por um pesquisador psicólogo que investiga o fenômeno da evasão no ensino superior; referenciar dados da realidade brasileira; ser aplicado em estudantes ativos e a possibilidade dos resultados contribuírem para o planejamento de projetos e práticas voltadas para a permanência acadêmica. A Figura 11 descreve as dimensões da Escala M-ES.

Dimensão	Agrupamento de itens	Descrição
Motivos institucionais	33,35,36,38,42,44,46,47,50,51,53	Este componente avalia a força de motivos quanto ao relacionamento com os funcionários e corpo docente até os aspectos estruturais do campus e serviços oferecidos.
Motivos vocacionais	3,5,16,18,23,25,32,34	Este componente avalia a força de motivos relacionados a incerteza quanto à escolha e permanência no curso atual e a curiosidade de conhecer outros cursos.
Motivos relacionados a falta de suporte	1,11,17,19,21,22,24,45,49,52	Este componente avalia a força de motivos relacionados a necessidade atual de conciliar estudos e trabalho e do conflito de carga horária entre ambos; Dificuldades financeiras para pagamento de mensalidade e outras necessidades pessoais ou familiares.
Motivos relacionados ao desempenho acadêmico	6,13,28,31,40, 48	Este componente avalia a força de motivos relacionados a notas baixas, reprovações e dificuldades de compreensão do conteúdo.
Motivos interpessoais	4,7,8,12,29,39, 43	Este componente avalia a força de motivos relacionados às dificuldades de relacionamento com os colegas e falta de suporte dos mesmos frente as dificuldades acadêmicas.
Motivos relacionados à carreira	9,14,20,26,30,36	Este componente avalia a força de motivos relacionados às preocupações com a carreira futura, a execução das atividades e aspectos do mercado de trabalho.
Motivos relacionados à autonomia	2, 10,15,27,41	Este componente avalia a força de motivos relacionados às responsabilidades de morar fora da casa da família e assumir responsabilidades de manutenção da rotina doméstica e acadêmica e também quando reside distante da universidade.

Figura 11. Descrição das Dimensões da Escala M-ES (Elaborado a partir de Ambiel, 2016).

Quanto ao processo de construção do instrumento, o autor descreve que, embora a escala não seja de uso exclusivo dos profissionais da Psicologia, sintetiza um olhar do investigador, que tem como base esta ciência e surge de suas inquietações. Foi inicialmente direcionado à escolha de carreira e no decorrer do tempo, através de diálogos com jovens universitários, voltou-se para compreensão de outros motivos que podem levar ao abandono do curso ou a saída permanente do ensino superior. A construção dos itens da escala foi constituída por meio de revisão de literatura em publicações nacionais e no contato direto com estudantes ativos e desistentes provenientes de IES privadas e públicas de diversos estados

brasileiros. Para finalizar a concretização deste instrumento, o mesmo foi submetido a avaliação de juízes, os quais sugeriram alterações que foram aceitas pelo pesquisador autor da escala (Ambiel, 2015).

A Escala M-ES é comercializada pela editora Hogrefe e disponibilizada na modalidade impressa. Tem como público alvo os estudantes ativos, por considerar a possibilidade de prevenção à evasão de muitos estudantes e de se estabelecer ações preventivas e remediativas (Santos, 2016). Segundo Ambiel (2016), a escala M-ES não possui como base uma única teoria sobre a evasão universitária, mas, o Modelo de Integração do Estudante/*Student Integration Model* (Tinto, 1975) serviu de referência para a interpretação dos resultados.

5.3.2 Procedimento de Coleta de Dados

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, iniciou-se os procedimentos de coleta de dados. O contato inicial com os coordenadores ocorreu através de uma conversa informal no qual foi exposto o objetivo geral da pesquisa. Os coordenadores sugeriram a aplicação da escala no 1º ano de cada curso, nas disciplinas que são oferecidas em conjunto para alunos do 1º e 2º períodos.

Após a definição dos participantes, foi elaborada uma carta formal aos coordenadores oficializando a solicitação de apoio e a elaboração do cronograma de acordo com a disponibilidade do calendário de cada curso (Apêndice B).

O curso de Psicologia foi o único da amostra que houve participação dos acadêmicos somente do 2º período em duas turmas, nos turnos matutino e noturno, pela quantidade significativa de alunos ativos em cada turma. A eleição do segundo período seguiu a recomendação do coordenador do curso.

A coleta de dados seguiu o cronograma elaborado em conjunto com os coordenadores e respectivos docentes das disciplinas selecionadas, foi realizada pela autora e sofreu alguns ajustes de horários devido a imprevistos em sala de aula, como, por exemplo, o atraso dos conteúdos ou situações de atividades que estavam sendo desenvolvidas pelos estudantes. A Figura 12 ilustra o processo da coleta dos dados.



Figura 12. Etapas do processo da coleta dos dados.

Os dados foram coletados em sala de aula, de forma coletiva. Em primeiro lugar, foram dadas informações sobre a pesquisa. Os estudantes que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Em seguida, foram fornecidas informações sobre o preenchimento dos instrumentos, aplicados na seguinte ordem: questionário de caracterização dos participantes e Escala *M-ES* (Ambiel, 2016).

O número total de respondentes foi de 293 acadêmicos, sendo 75 do curso de Psicologia, 22 do curso de Engenharia de Produção, 28 do curso de Pedagogia, 22 do curso de Ciências da Computação, 38 do curso de Ciências Contábeis, 16 do curso de Publicidade e Propaganda, 31 do curso de Educação Física, 28 do curso de História e 35 alunos do curso de Fisioterapia.

5.3.3 Procedimento de Tratamento e Análise de Dados

Os questionários de caracterização dos participantes foram lidos a fim de identificar possíveis erros no preenchimento ou omissões de respostas. Em seguida, os dados foram tabulados e procedeu-se à análise estatística descritiva das variáveis do estudo, utilizando-se o programa *Microsoft Office Excel*.

A análise dos dados resultantes da aplicação da escala foi realizada seguindo os seguintes passos: primeiro, foi feita a digitalização dos dados no *Microsoft Office Excel*; em

seguida, utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences - SPSS*, versão 21.0 a fim de sistematizar os resultados das sete dimensões que indicam os motivos potenciais à evasão em cada curso participante; compilar todos os resultados obtidos na avaliação de cada curso e obter um resultado geral que representa uma amostra parcial do impacto do fenômeno na comunidade acadêmica. Em seguida, procedeu-se à análise estatística descritiva das variáveis do estudo e às inferências estatísticas.

Houve uma etapa preliminar e validação da escala utilizada para a amostra, com o objetivo de aumentar a confiabilidade dos resultados obtidos. A análise de dados foi feita considerando apenas as respostas para os motivos fortes e muito fortes por curso e no total, uma vez que são os resultados mais relacionados ao objetivo deste estudo.

6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram 293 alunos regularmente matriculados no primeiro ano de nove cursos (Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Educação Física, Engenharia de Produção, História, Fisioterapia, Pedagogia, Psicologia e Publicidade e Propaganda), com idade variando entre 17 e 52 anos ($M = 22,47$ anos; $DP = 6,80$; $moda = 18$). Os resultados denotaram um equilíbrio dos participantes entre os dois sexos, sendo que o público maior de estudantes que responderam a essa questão foi o feminino, com 57% ($n = 167$), enquanto a representação masculina foi de 43% ($n = 126$). Quanto às demais características, a maioria dos participantes é solteiro, 81,2% ($n = 238$), natural de outros municípios de estado do Paraná, 90,4% ($n = 242$) e reside com familiares (pais, avós, irmãos), 76,1% ($n = 223$). Em relação à inserção no mercado de trabalho, 64,4% ($n = 190$) estavam com vínculos empregatícios e 33,0% ($n = 97$) informaram não estar trabalhando.

Um número elevado de participantes estava se inserindo no contexto universitário, 71,7% ($n = 210$) e estavam em seu primeiro curso de formação. Considerando o indicador da moda desta amostra, 18 anos, muitos deles são jovens e em primeiro contato com o meio acadêmico. A experiência vivida pelos calouros durante o primeiro ano do curso é um trabalho complexo de adaptação ao novo ambiente, que pode gerar dificuldades diversas; se os estudantes forem jovens, ainda estão em transição entre a rotina do ensino médio e a dinâmica implicada no ensino superior (Bastos, Pinho & Tupinambá, 2016). O ambiente acadêmico inicialmente é percebido em um misto de sentimentos como felicidade,

estranhamento, hostilidade quando não se recebe as orientações necessárias e as dificuldades são inúmeras, entre estas, a falta de informações quanto a localização física dos prédios, sobre as regras burocráticas ou acadêmicas, como fazer trabalhos, dialogar com os colegas e se comportar nos ambientes coletivos (Barbosa, 2015).

A minoria dos participantes estava inserida em programas de financiamento estudantil ou outros programas educacionais. Indicaram possuir vínculos com um dos programas 21,9% ($n = 63$) dos estudantes e 78,1% ($n = 225$) colocam que não se beneficiam com os mesmos. Entre os programas citados estão: Ciência Sem Fronteiras, Credies, Educa Mais Brasil, Convênio Empresa, Fundacred, Quero Bolsa e apenas 10 participantes possuem FIES e 16 participantes informaram possuir financiamento próprio oferecido pela instituição (Pravaler).

6.2. ETAPA PRELIMINAR

Para dar mais confiabilidade aos resultados obtidos, foram realizados procedimentos para a verificação das evidências de validade da escala, utilizando os referenciais do método de análise fatorial empregado para a validação da escala M-ES (Ambiel, 2015): rotação Varimax, sendo distribuída em sete fatores fixos e carga fatorial mínima de 0,40. Os dados evidenciaram uma fatoração favorável, com os índices de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,883$), com teste de esfericidade de Barlett significativo ($p < 0,000,1$). A variância explicada, de 51,08%, aproximou-se muito do estudo de validação da escala ME-S, que foi de 54,5%.

A Tabela 6 apresenta os dados referentes aos índices de consistência interna da escala para a amostra estudada, pelas dimensões dos motivos potenciais à evasão que a mesma se propõe a investigar.

Tabela 6

Análise da consistência interna do instrumento para a amostra ($N = 293$)

Descrição	Nº de Itens	<i>M</i>	<i>DP</i>	Coefficiente <i>Alfa</i> <i>de Cronbach</i>
Escala Total	53	113,10	32,94	0,94
Motivos Institucionais	11	22,80	8,82	0,85
Motivos Vocacionais	8	17,34	7,74	0,86
Motivos de Falta de Suporte	10	24,52	8,65	0,86
Motivos de Carreira	6	12,80	4,97	0,80
Motivos de Desempenho Acadêmico	6	13,71	5,50	0,83
Motivos Interpessoais	7	12,66	4,60	0,66
Motivos de Autonomia	5	9,27	3,83	0,65

Esses indicadores apontam uma consistência considerada de adequada a boa, através da análise dos coeficientes *alfas de Cronbach* que evidenciaram uma variação de 0,65 e 0,94, sugerindo que os resultados obtidos nesta amostra podem ser considerados confiáveis. Muñiz e Prieto (2010) apontam uma métrica de valores de consistência sendo considerados os seguintes indicadores: adequado com carências (incluem valores de 0.60 a 0,70), adequados (valores de 0,70 a 0,80), boa (valores entre 0,80 a 0,85) e excelente (valores maiores que 0,85). George e Mallery (2003) relatam que, a partir do coeficiente 0,60 do *Alfa de Cronbach*, os dados podem ser considerados aceitáveis quanto à consistência, mas enfatizam que, para serem considerados ótimos, devem ser próximos a 1,0.

6.3 MAPEAMENTO DOS MOTIVOS POTENCIAIS À EVASÃO

A Tabela 7 apresenta o número de participantes por turma, em relação ao total de estudantes matriculados no 1º ano do 2º semestre de 2018.

Tabela 7

Número de participantes por turma em relação ao total de estudantes matriculados

Curso	Nº de estudantes das turmas selecionadas	Nº de estudantes participantes da pesquisa	Porcentagem da turma participante da pesquisa
Ciência da Computação	28	22	78,57%
Ciências Contábeis	50	38	76,00%
Educação Física	48	31	64,58%
Engenharia da Produção	36	21	58,33%
Fisioterapia	63	33	52,38%
História	36	28	77,78%
Pedagogia	51	28	54,90%
Psicologia	188	76	40,42%
Publicidade e Propaganda	27	16	59,26%
Total	527	293	

A análise quantitativa desta pesquisa teve como objetivo a identificação das dimensões predominantes como potencial à evasão em uma amostra geral da instituição estudada. Para isso buscou-se identificar os motivos enfatizados em cada um dos cursos participantes. As Tabelas 8 a 16 apresentam os resultados dos motivos fortes e muito fortes para a evasão para cada um dos cursos participantes.

Tabela 8

Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de Ciência da Computação ($N = 22$)

Motivos	Motivos Fortes		Motivos Muito Fortes		Total	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Institucionais	1	4,5%	3	13,6%	4	18,1%
Vocacionais	1	4,5%	-	-	1	4,5%
Falta de Suporte	4	18,2%	1	4,5%	5	22,7%
Carreira	3	13,6%	1	4,5%	4	18,1%
Desempenho Acadêmico	2	9,1%	4	18,2%	6	27,3%
Interpessoais	-	-	5	22,7%	5	22,7%
Autonomia	2	9,1%	2	9,1%	4	18,2%

Constatou-se através dos dados analisados que, para os alunos do 1º ano do curso de Ciência da Computação, a tendência quanto à dimensão predominante é a Desempenho Acadêmico. Essa dimensão contempla questões relacionadas a notas baixas, reprovações e dificuldades de compreensão do conteúdo. Entre os enunciados do construto estão, como exemplo, reprovar mais de uma vez na mesma disciplina e dificuldades para entender as matérias do curso.

Posteriormente apresentam-se duas dimensões relevantes, a Falta de Suporte e a Interpessoal. A primeira reporta as dificuldades financeiras em manter as despesas geradas no processo de formação (mensalidades, transporte e reprografia) e os desafios impostos para atender a rotina de estudos, trabalho e outros afazeres pessoais. A dimensão interpessoal apresenta componentes que avaliam o relacionamento entre colegas, como a falta de apoio frente às dificuldades acadêmicas, a incompatibilidade de ideias e o sentimento de exclusão do grupo.

Tabela 9

Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de Ciências Contábeis ($N = 38$)

Motivos	Motivos Fortes		Motivos Muito Fortes		Total	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Institucionais	5	13,2%	2	5,3%	7	18,5%
Vocacionais	2	5,3%	-	-	2	5,3%
Falta de Suporte	1	2,6%	3	7,9%	4	10,5%
Carreira	3	7,9%	1	2,6%	4	10,5%
Desempenho Acadêmico	5	13,2%	5	13,2%	10	26,4%
Interpessoais	4	10,5%	6	15,8%	10	26,3%
Autonomia	6	15,8%	1	2,6%	7	18,4%

Para os alunos do 1º ano do curso de Ciências Contábeis duas dimensões são tendência a serem dominantes, por apresentarem escores muito próximos: Desempenho Acadêmico e Interpessoais. Quanto ao desempenho acadêmico, os enunciados evidenciam aspectos

vinculados ao desempenho nas avaliações, reprovação nas disciplinas e facilidade ou não na compreensão dos conteúdos. Já os componentes da dimensão interpessoal apontam a qualidade dos laços sociais entre os colegas e o apoio que emerge desses laços.

Outras dimensões que tendem a influenciar esses acadêmicos são os motivos Institucionais que se referem, em um modo geral, à qualidade do mundo acadêmico, tanto nos aspectos físicos e de serviços como nas relações de apoio e acolhimento. Os fatores da Autonomia estão ligados a responsabilidades assumidas quando se não reside com familiares, à distância percorrida até a universidade e ao cotidiano acadêmico e pessoal.

Tabela 10

Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de Educação Física ($N = 31$)

Motivos	Motivos Fortes		Motivos Muito Fortes		Total	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Institucionais	8	25,8%	1	3,2%	9	29,0%
Vocacionais	1	3,2%	-	-	1	3,2%
Falta de Suporte	1	3,2%	-	-	1	3,2%
Carreira	6	19,4%	-	-	6	19,4%
Desempenho Acadêmico	6	19,4%	4	12,9%	10	32,3%
Interpessoais	7	22,6%	6	19,4%	13	42,0%
Autonomia	4	12,9%	7	22,6%	11	35,5%

Os dados mensurados demonstram que, para os alunos do 1º ano do curso de Educação Física, apenas duas dimensões não apresentam escores que evidenciam ser motivos potenciais à evasão: a Vocacional e a Falta de Suporte. A primeira volta-se à certeza da escolha do curso, que não pode ser confundido com a dimensão Carreira, que denotou escores consideráveis reportando-se às expectativas quanto ao mercado de trabalho e o sentimento que a formação atual irá contribuir na atuação futura. Quanto aos elementos componentes da dimensão Falta de Suporte os estudantes apontam, entre outros fatores, conciliação entre os horários de trabalho e estudo e de manter as despesas pessoais e acadêmicas.

As demais dimensões também devem ser consideradas; em primeiro grau de força à evasão, encontra-se a dimensão Relacionamento Interpessoal, seguida de Autonomia, Desempenho Acadêmico e Motivos Institucionais.

A dimensão Interpessoal é interpretada na escala como relacionamentos estabelecidos com os mais próximos, entre colegas, sobre dificuldades de fazer amigos e divergências de ideia, entre outros. A Autonomia aponta questionamentos quanto às responsabilidades de morar sozinho, ou longe da família e da universidade, ter que dividir moradia com os amigos e manter as atividades do dia a dia.

Nas dimensões Desempenho Acadêmico e Motivos Institucionais estão presentes a preocupação com a reprovação e a aquisição da aprendizagem, o desempenho nas avaliações, a compreensão dos conteúdos e as condições estruturais, bem como a dinâmica de serviços e relações com os docentes e funcionários da instituição.

Tabela 11

Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de Engenharia da Produção ($N = 21$)

Motivos	Motivos Fortes		Motivos Muito Fortes		Total	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Institucionais	2	9,5%	1	4,8%	3	14,3%
Vocacionais	-	-	-	-	-	-
Falta de Suporte	2	9,5%	1	4,8%	3	14,3%
Carreira	5	23,8%	-	-	5	23,8%
Desempenho Acadêmico	7	33,3%	1	4,8%	8	38,1%
Interpessoais	7	33,3%	2	9,5%	9	42,8%
Autonomia	6	28,6%	2	9,5%	8	38,1%

Três dimensões foram evidenciadas como tendências à evasão para os alunos do 1º ano do curso de Engenharia de Produção: a Interpessoal, seguida de outras duas que tiveram os mesmos escores, Desempenho Acadêmico e Autonomia. Os componentes que formam a dimensão predominante voltam-se à percepção e à importância atribuída à qualidade das relações estabelecidas entre colegas, como o apoio frente às dificuldades escolares e o sentimento de pertencimento ao grupo. Quanto às dimensões Desempenho Acadêmico e Autonomia, como questões centrais estão o rendimento nas disciplinas, a dificuldade de compreensão dos conteúdos e a gestão da vida pessoal e universitária quando o estudante não mora com o núcleo familiar e/ou o esforço empreendido, no caso de morar distante da universidade.

Tabela 12

Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de Fisioterapia ($N = 33$)

Motivos	Motivos Fortes		Motivos Muito Fortes		Total	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Institucionais	3	9,1%	1	3,0%	4	12,1%
Vocacionais	2	6,1%	1	3,0%	3	9,1%
Falta de Suporte	6	18,2%	-	-	6	18,2%
Carreira	2	6,1%	3	9,1%	5	15,2%
Desempenho Acadêmico	6	18,2%	6	18,2%	12	36,4%
Interpessoais	4	12,1%	6	18,2%	10	30,3%
Autonomia	5	15,2%	2	6,1%	7	21,3%

Observou-se que, para os alunos do 1º ano do curso de Fisioterapia, a dimensão com mais força de influência para a decisão de evadir é a do Desempenho Acadêmico. Nessa dimensão encontram-se os receios quanto à reprovação em uma disciplina ou mais, o não entendimento dos conteúdos e um baixo aproveitamento escolar.

A falta de assistência perante as dificuldades acadêmicas por parte dos colegas e da instituição, um ambiente de hostilidade e o sentimento de não pertencimento ao grupo também são elementos que podem impactar na tomada de decisão para a desistência. Associa-se a esses fatores a dinâmica diária de se organizar entre as atividades de estudo, trabalho e os afazeres pessoais, assim como uma situação financeira atual que pode não suprir as despesas ligadas à formação.

Esses alunos também sinalizaram, embora não tão expressivamente como as demais dimensões citadas, embora requeira atenção, os componentes da dimensão Carreira, que se referem às expectativas quanto ao futuro profissional, tanto na preparação para exercer as atividades como nas oportunidades oferecidas no mercado de trabalho.

Tabela 13

Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de História ($N = 28$)

Motivos	Motivos Fortes		Motivos Muito Fortes		Total	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Institucionais	5	17,9%	2	7,1%	7	25,0%
Vocacionais	1	3,6%	-	-	1	3,6%
Falta de Suporte	2	7,1%	3	10,7%	5	17,8%
Carreira	5	17,9%	4	14,3%	9	32,2%
Desempenho Acadêmico	6	21,4%	5	17,9%	11	39,3%
Interpessoais	6	21,4%	8	28,6%	14	50,0%
Autonomia	9	32,1%	3	10,7%	12	42,8%

Os escores presentes nas dimensões evidenciaram que, para os acadêmicos do 1º ano do curso de História, a dimensão Vocacional é a única que não se configura como um motivo à evasão, apontando satisfação em relação à escolha do curso. A dimensão Interpessoal é a tendência predominante entre elas, mas as outras dimensões demonstram escores expressivos e que devem ser considerados para o entendimento dos fatores que podem estar envolvidos na evasão acadêmica. Salienta-se, na interligação desses elementos, a importância atribuída às relações sociais e afetivas, o apoio dos colegas e dos demais atores institucionais, assim como aspectos vinculados ao ensino-aprendizagem, ao desempenho e ao aproveitamento escolar, bem como as expectativas quanto ao futuro profissional e à organização do cotidiano escolar, trabalho e vida familiar.

Tabela 14Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de Pedagogia ($N = 28$)

Motivos	Motivos Fortes		Motivos Muito Fortes		Total	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Institucionais	5	17,9%	2	7,1%	7	25,0%
Vocacionais	1	3,6%	-	-	1	3,6%
Falta de Suporte	2	7,1%	3	10,7%	5	17,8%
Carreira	5	17,9%	4	14,3%	9	32,2%
Desempenho Acadêmico	6	21,4%	5	17,9%	11	39,3%
Interpessoais	6	21,4%	8	28,6%	14	50,0%
Autonomia	9	32,1%	3	10,7%	12	42,8%

A dimensão Interpessoal foi enfatizada pelos acadêmicos do 1º ano do curso de Pedagogia como a maior influenciadora em uma possível evasão escolar. Essa dimensão se reporta às dificuldades de relacionamento com os colegas e à falta de suporte perante as dificuldades de aprendizado, como também o distanciamento, a imaturidade dos colegas e o sentimento de exclusão do grupo.

Os resultados revelam que somente a dimensão Vocacional não apresenta impacto em uma tomada de decisões, indicando que os estudantes não têm dúvidas quanto à escolha profissional realizada. Em contraponto, os escores da dimensão Carreira revelam que as incertezas surgem ao vislumbrar a profissão associada ao mercado de trabalho e às possibilidades de ganhos materiais e pessoais.

Os elementos presentes nas demais dimensões também são significativos e podem contribuir para a saída do curso ou do sistema educacional. Destaca-se o relacionamento com os funcionários e corpo docente, a estrutura e serviços oferecidos pela instituição, o insucesso no desempenho das disciplinas e na aquisição dos conteúdos e a carga de esforço físico e emocional empreendida para manter a rotina acadêmica entre as demais funções sociais exercidas.

Tabela 15Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de Psicologia ($N = 76$)

Motivos	Motivos Fortes		Motivos Muito Fortes		Total	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Institucionais	13	17,1%	8	10,5%	21	27,6%
Vocacionais	5	6,6%	-	-	5	6,6%
Falta de Suporte	13	17,1%	5	6,6%	18	23,7%
Carreira	14	18,4%	3	3,9%	17	22,3%
Desempenho Acadêmico	13	17,1%	10	13,2%	23	30,3%
Interpessoais	15	19,7%	13	17,1%	28	36,8%
Autonomia	15	19,7%	7	9,2%	22	28,9%

Tendo em vista os resultados, percebeu-se que, para os acadêmicos do 1^a ano do curso de Psicologia, todas as dimensões apresentaram suscetibilidade à evasão, já que os escores foram próximos, exceto os mensurados na dimensão Vocacional.

Os escores mais elevados estão presentes na dimensão Interpessoal seguida dos motivos vinculados ao Desempenho Acadêmico, Autonomia e Institucionais. Os elementos que compõem essas dimensões posicionam a qualidade das relações estabelecidas entre os colegas, com os professores e com as regras administrativas, como também a percepção quanto às condições da estrutura física e dos serviços prestados pela instituição. Enfatizam a preocupação acerca dos métodos de ensino e da aquisição do conhecimento associados a um adequado rendimento acadêmico, assim como de acomodar as responsabilidades do cotidiano acadêmico ao que transpõe a ele: o trabalho e a família.

Esses dados apontam uma proximidade com os resultados de uma outra pesquisa dirigida pela mesma orientadora deste estudo, Denise de Camargo, em conjunto com alunos da graduação, intitulada Compreensão das vivências acadêmicas geradoras de sofrimentos psíquicos nos estudantes de Psicologia (Castro et al., 2018). A pesquisa aplicou o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r) e entrevistou 137 estudantes que estavam cursando o primeiro, o segundo e o décimo semestres dos períodos letivos no ano de 2018. Os resultados revelam que os estudantes estão satisfeitos com o curso escolhido, mas apresentam dificuldades: em relação à gestão do tempo, que inclui as rotinas de estudo, e em conciliar trabalho e estudo; na integração entre colegas, devido à formação de grupos fechados. Além disso, foi considerado que esta inadaptação pode prejudicar o desempenho acadêmico.

Tabela 16

Motivos fortes e muito fortes para evasão para o curso de Publicidade e Propaganda ($N = 16$)

Motivos	Motivos Fortes		Motivos Muito Fortes		Total	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Institucionais	2	12,5%	-	-	2	12,5%
Vocacionais	2	12,5%	-	-	2	12,5%
Falta de Suporte	2	12,5%	-	-	2	12,5%
Carreira	2	12,5%	-	-	2	12,5%
Desempenho Acadêmico	2	12,5%	1	6,3%	3	18,8%
Interpessoais	2	12,5%	1	6,3%	3	18,8%
Autonomia	2	12,5%	1	6,3%	3	18,8%

Com base nos resultados observa-se que, para os alunos do 1^o ano do curso de Publicidade e Propaganda, nenhuma das dimensões apresenta fortes indicadores à evasão. Os motivos estão distribuídos com números muitos próximos em todas as dimensões, o que

inviabiliza a eleição de uma dimensão predominante. Pode-se dizer que as dimensões que apontam uma maior significância são: Desempenho Acadêmico, Interpessoal e Autonomia.

Ressalta-se que os escores apontados na dimensão Vocacional foram os mais elevados em comparação aos demais cursos estudados e o valor mensurável corresponde ao mesmo da dimensão Carreira. Os componentes destas duas dimensões apontam para questões como: decepção com o curso, não ter certeza de ter feito a escolha certa e a baixa faixa salarial, ou seja, tratam das expectativas quanto à realização profissional.

A Tabela 17 elenca os principais motivos, elencados como *Fortes* ou *Muito Fortes*, para a evasão na instituição participante da pesquisa.

Tabela 17
Motivos fortes e muito fortes para evasão na IES ($N = 293$)

Motivos	Motivos Fortes		Motivos Muito Fortes		Total	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Institucionais	40	13,6%	22	7,5%	62	21,1%
Vocacionais	15	5,1	1	0,3%	16	5,4%
Falta de Suporte	34	11,6%	15	5,1%	49	16,7%
Carreira	41	13,9%	14	4,8%	55	18,7%
Desempenho Acadêmico	52	17,7%	37	12,6%	89	29,7%
Interpessoais	47	16,0%	48	16,3%	95	32,3%
Autonomia	52	17,7%	29	9,9%	81	27,6%

Na compilação dos dados extraídos no levantamento individual dos motivos potenciais à evasão de cada curso participante, três delas são tendências dominantes em todos os cursos, por vezes, alterando a ordem de colocação, entre o primeiro, o segundo e o terceiro lugar. Enfatiza-se, neste estudo, a importância de considerar os componentes presentes nessas dimensões como norteadores para o fortalecimento dos projetos institucionais com foco no combate à evasão escolar: Interpessoal (32,3%); Desempenho Acadêmico (29,7%) e Autonomia (27,6%). No encadeamento das demais, destaca-se a dimensão dos motivos Institucionais, que obteve escores significativos de 21,1% da amostra geral, seguida pelas dimensões Carreira (18,7%), Falta de Suporte (16,7%) e Vocacional (5,4%).

Os resultados evidenciados vêm ao encontro de estudos científicos na área que apontam que as causas da não permanência no ensino superior são multifatoriais, podendo ser divididas em: externas (dificuldades financeiras, horário de trabalho, moradia); institucionais (estrutura física, equipamentos, qualidade dos serviços prestados e do ensino); causas intrínsecas inerentes ao indivíduo (falta de identidade profissional e não ver possibilidade de ascensão na carreira, problemas de saúde, vida familiar), a motivação envolvida nas

atividades e seu interesse com o curso e o valor atribuído à instituição (Campos & Sehnem, 2015; Tontini & Walter, 2014; Valore, 2010).

Ao analisar os conceitos e as causas do abandono escolar no ensino superior, Cullen e Tinto (1973) apontaram uma limitação importante: a tendência dos estudos a ignorar a perspectiva do indivíduo, desconsiderando que, ao ingressar na universidade, os estudantes trazem suas próprias habilidades, interesses e motivações.

A motivação também está relacionada com a escolha do curso certo, as expectativas do mercado de trabalho, a percepção de valor atribuído aos esforços empreendidos no processo de formação, o compromisso do aluno em relação a suas metas e objetivos e exerce influência direta e positiva sobre a permanência do estudante (Tinto, 1975; Tontini & Walter, 2014).

Outros estudos sinalizam que, embora a evasão se manifeste no comportamento do aluno, a leitura da realidade deve transpassar as contingências do indivíduo, incluindo fatores relacionados às instituições para que a responsabilidade pela mudança do cenário não se limite somente a uma das partes constituintes (Lobo, 2012; Santos, Davoglio, Lettnin, Spagnolo & Nascimento, 2017).

As dimensões trabalhadas na Escala M-ES permitem ter uma visão ampliada do fenômeno possuindo componentes que investigam tanto as causas intrínsecas ao aluno, como as institucionais, pedagógicas e sociais. A seguir, são feitas análises e comentários a partir de alguns enunciados específicos da escala aplicada.

A dimensão Relacionamento Interpessoal foi predominante em mais da metade dos cursos participantes e deve ser interpretada como a tendência geral na instituição estudada. Os escores mais elevados nesta dimensão foram em cursos da área da educação e da área de humanas, entretanto ocupou a segundo maior indicador nos demais cursos. Seus elementos versam sobre aspectos do relacionamento interpessoal sendo investigados nos enunciados da escala aplicada como: imaturidade dos colegas; diferença entre minha idade e dos colegas; relacionamento ruim com os colegas de aula; não fazer amizades na universidade; perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente de mim; ter uma classe social diferente de meus colegas; não ter ajuda dos colegas quando tenho dificuldades para aprender algum conteúdo (Ambiel, 2017).

As questões: diferença entre minha idade e dos colegas; relacionamento ruim com os colegas de aula; não fazer amizades na universidade (Ambiel, 2016), evidenciam que o acolhimento e o relacionamento são elementos fundamentais para a possível permanência dos alunos, a influência parte do sentimento de integração ao ambiente da instituição e com o

grupo (Tinto, 1975). Neste sentido, Bardagi e Hutz (2012) identificaram que um baixo envolvimento acadêmico durante a graduação e um mau relacionamento com os professores influem na decisão de não permanência, já o bom relacionamento entre colegas auxilia a postergar a evasão. A rede de amizades ou de apoio social que os universitários estabelecem entre si são muito importantes em seu ingresso e para sua permanência, o meio acadêmico pode ser um espaço para se re-estabelecer uma rede de relações afetivas e de bem-estar sendo que estes aspectos contribuem para o bem-estar psicológico e para a integração no ambiente (Teixeira, Castro & Piccolo, 2007).

As questões: perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente de mim; ter uma classe social diferente de meus colegas (Ambiel, 2016), permitem a interpretação de não pertencimento ao grupo e indiretamente à comunidade acadêmica. Ornelas (2008) posiciona que uma comunidade relacional implica a ligação e o sentimento de pertença, os membros sentem este contexto seguro para aprender novas competências, fazer novos amigos, investem energia e tempo na projeção de objetivos comuns, o que mobiliza o sentimento de fazer a diferença e assim estabelecem uma ligação afetiva com os membros. Para Tinto (1993) sentimento de ser membro de uma comunidade é um fator decisivo em relação ao investimento do estudante e a permanência na universidade. A persistência está associada à integração normativa, social e de custo benefício quanto ao esforço investido nas atividades com a qualidade acadêmica e os valores da comunidade universitária (Tinto, 1975).

Os aspectos da dimensão Institucional se interligam aos aspectos do relacionamento interpessoal, mas enfatizam a percepção quanto ao corpo docente, funcionários no suporte e apoio nas demandas estudantis e sobre a estrutura e funcionamento institucional. O estudo de Ferreira et al. (2018) contribui nesta vinculação entre relacionamento interpessoal e a dimensão institucional ao posicionarem que quanto maior a percepção emocional positiva do ambiente acadêmico menor será a tendência à evasão por questões organizacionais.

Os componentes dos motivos potenciais institucionais a evasão na escala M-ES estão presentes nas frases: Falta de livro na biblioteca; não haver internet disponível; equipamentos laboratórios ultrapassados; a instituição não oferecer oportunidades de intercâmbio (Ambiel, 2016). A satisfação global com a instituição ligada a percepção do acadêmico em relação à qualidade dos serviços prestados, do ensino, da infraestrutura, das relações com os pares e professores, o *status* social que a instituição ocupa na sociedade, o valor do diploma que representa maior facilidade de inserção no mercado de trabalho, a possibilidade de se envolver em projetos extraclasse, pesquisas e ações institucionais corroboram para solidificar

a identidade profissional do aluno e a sua vinculação com a IES (Cislaghi, 2008; Teixeira, Castro & Piccolo, 2007; Tontini & Walter, 2014).

As intenções de evasão dependem primariamente da frustração devido às altas expectativas sobre a vida universitária, à credibilidade institucional e à percepção de retorno do investimento financeiro se mostraram influentes no vínculo dos estudantes com a instituição (Magalhães, 2013; Polydoro, 2000).

As questões: A maneira como os professores me ensinam; relacionamento ruim com os professores, professores não darem atenção aos alunos, falta de assistência da coordenação do curso (Ambiel, 2016), sinalizam que a importância do professor universitário vai além das características técnicas, como domínio de conteúdo, identificação com a matéria e a carreira, didática e planejamento das aulas, se estende ao aspecto relacional e afetivo, como interesses pelas características e dificuldades dos alunos, disponibilidade fora da sala de aula, abertura para questionamentos e dúvidas, capacidade de despertar o interesse dos alunos pela área, esta aproximação aumenta a possibilidade de permanência acadêmica (Badargi & Hutz, 2012). A capacitação do professor, sua escolha pedagógica e os seus critérios de avaliação certamente contribuem para o sucesso do processo ensino-aprendizagem de seus alunos, mas o vínculo afetivo e a interação social constituídos com os mesmos são elementos que repercutem positivamente neste processo.

Outra face para o sucesso da integração do estudante ao meio universitário é o desempenho acadêmico, ele sendo considerado baixo, com reprovações e notas fora da média, pode ser um forte componente que influencia a decisão de evadir e impacta outros fatores de ordem pessoal, acadêmica, comprometendo a formação do estudante (Andrade & Teixeira, 2017).

Os escores nesta dimensão foram expressivos, sendo o segundo indicador mais elevado (29,7%) considerando o resultado de todos os cursos e a mais relevante para os cursos de Ciências Contábeis, Engenharia de Produção, Ciências da Computação e Fisioterapia. Pode-se frisar que é uma tendência que traz elementos que devem ser priorizados nas propostas e ações organizacionais, principalmente de cunho pedagógico.

Esta dimensão apresenta componentes que avaliam o sentimento do acadêmico em relação ao seu desempenho e ao sucesso no seu rendimento acadêmico (aprovações, reprovações e notas baixas) e a sua capacidade de compreensão dos conteúdos apresentados nos cursos. As questões que contemplam esta dimensão são: reprovar mais de uma vez na mesma disciplina; reprovar em várias disciplinas, reprovação em uma disciplina; ter desempenho baixo em algumas disciplinas; dificuldade de entender a matéria; tirar notas abaixo da média.

O desempenho acadêmico engloba vários aspectos, tais como a qualidade da escolarização anterior que serve como base para assimilações mais complexas de conteúdo e dependem diretamente da formação da educação básica, sendo que, suas possíveis lacunas podem justificar as dificuldades de aprendizagem dos discentes (Cruz & Hourí, 2017). Estas pesquisadoras ainda pontuam que o pouco envolvimento da organização e dos professores no acompanhamento necessário aos alunos que apresentam dificuldades de entendimento dos conteúdos é um motivo forte à evasão escolar pelo possível insucesso acadêmico (Cruz & Hourí, 2017, p. 181).

Os hábitos de estudo e a gestão do tempo dos universitários são extremamente importantes no que se refere à aprendizagem, como a rotina de estudos e trabalhos, utilização de técnicas de leitura e revisão de conteúdos certamente os auxiliam para adquirirem resultados positivos (Oliveira et.al, 2018).

Os enunciados, desempenho baixo em algumas disciplinas e dificuldade de entender a matéria (Ambiel, 2016) estão relacionados à possíveis dificuldades de aprendizagem, entretanto podem estar associados a proposta pedagógica e as metodologias adotadas pela instituição e docentes. Neste aspecto, Andrade e Teixeira (2017) posicionam que o desempenho acadêmico transpõe a inteligência e a dedicação aos estudos, o processo de aprendizagem engloba fatores que se interligam entre os aspectos pessoais (orgânicos, cognitivos, afetivos e motivacionais), aspectos relacionados à família e ao grupo social e o ambiente escolar que é influenciado pelas interações, medidas pedagógicas e decretos governamentais que regem o ensino).

Quanto às práticas pedagógicas adotadas no ensino superior, Anastaciou e Alves (2012) sinalizaram a necessidade de uma profunda renovação, já que a metodologia tradicional centrada em operações de memorização, não atende mais as demandas atuais e cede o lugar para metodologias dialéticas voltadas para as atividades desafiadoras que mobilizam as operações complexas e que trazem sentido pessoal ao aluno. Um recurso institucional importante diante das dificuldades de aprendizagem é o programa de monitoria, que vem a subsidiar a compreensão e fixação dos conteúdos. Esta prática contribui para o fortalecimento dos vínculos dos alunos com o curso, com os colegas, conseqüentemente, na prevenção da evasão escolar, muito presente nos primeiros semestres (Barroso & Gomes, 2015).

O apoio e acolhimento também estão inseridas em outras duas dimensões medidas pela escala M-ES (Ambiel, 2016), a Autonomia e o Suporte Institucional. Estas apresentam alguns elementos que se aproximam como ao esforço empreendido para conciliar trabalho,

estudo e vida pessoal referindo-se as reponsabilidades envolvidas à manutenção da rotina doméstica e acadêmica. Nesse contexto, as horas semanais dedicadas ao estudo, ao auxílio para os colegas, à participação em atividades complementares não obrigatórias, em programas de apoio ao estudante e o bom relacionamento com professores e pares significam maior envolvimento, conseqüentemente, uma melhor construção de conhecimento de habilidades cognitivas, de valores altruístas, de persistência e de autonomia, bem como melhor autoconceito e melhor integração acadêmica (Casanova & Polydoro, 2010).

A dimensão Autonomia teve escore mais elevado entre estes (27,6%). É mensurada através das questões: ter que morar longe da minha família; assumir responsabilidades de morar sozinho; precisar morar em república; morar longe da faculdade; ter que morar sozinho (Ambiel, 2016). Na elaboração do perfil dos participantes desta amostra foi identificado que a maioria mora com seus familiares, 76,1% ($N = 223$) entre estes pais, avós, irmãos e 16,0% ($N = 47$) com cônjuge/com ou sem filhos. Estes dados podem justificar os escores representativos desta dimensão, pois avaliam a possibilidade de modificar este vínculo em função da formação, como morar sozinho, longe da família entre outros e não foi visto como positivo por esses alunos. Em estudos sobre a permanência acadêmica, o apoio familiar representa uma conotação substancial para uma adaptação adequada com a nova rotina, para a integração social e para o bem-estar psicológico dos estudantes em sua trajetória acadêmica (Bastos, Pinho & Tupinambá, 2016; Piccolo & Teixeira, 2007; Polydoro, 2000; Tinto, 1975).

Outro elemento que está presente nos motivos potenciais à evasão relacionado a Falta de Suporte, se refere as dificuldades financeiras que podem impactar a vida acadêmica e pessoal, esta dimensão foi a quinta na sequência das possíveis tendências a evasão superior.

Baggi & Lopes (2011) apontam que a evasão do ensino superior pode ser o resultado de uma combinação de fatores sociais, econômicos e pessoais, como a necessidade do aluno de ingressar no mercado de trabalho e ter que associar sua vida laboral as demandas da rotina acadêmica, assim como as dificuldades financeiras de manter as despesas oriundas do processo de formação, como pagamento de mensalidades, transporte. As necessidades econômicas dos alunos que precisam de recursos financeiros para se manter e estudar são os ingressantes advindos das classes historicamente excluídas das universidades que podem ser chamados de estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes (Cruz & Houry, 2017).

Entre as categorias de causas da evasão está a percepção de retorno insuficiente do investimento financeiro realizado, pois não é identificada a compensação idealizada em termos de crescimento intelectual e preparação para o mercado de trabalho, principalmente para os estudantes que pagam seus estudos nas IES privadas (Magalhães, 2013, p.224).

Estas implicações estão presentes na dimensão Carreira que representou 18,7% dos motivos fortes ou muito fortes, sendo que as pontuações mais altas foram encontradas nos cursos de História, Pedagogia, Psicologia e Engenharia de Produção. As questões desta dimensão versam as preocupações referentes ao ingressar no mercado de trabalho e quanto a aquisição de competências para o desenvolvimento das ações laborais futuras, entre estas: baixo reconhecimento profissional em longo prazo, o mercado de trabalho ser muito limitado; perceber que a atividade profissional não será tão prazerosa quanto imaginei; a faixa salarial da profissão ser muito baixa (Ambiel, 2016). Mesmo que estes elementos não se configurem como a tendência mais forte à evasão estudantil, eles são consideráveis, o que evidencia a necessidade de uma maior exploração quanto ao processo de formação do curso escolhido com as projeções financeiras, sociais atreladas o desempenho das funções e cargos com vista no mercado de trabalho.

Os acadêmicos revelam inicialmente sentimentos frequentes de insegurança, indecisões e até mesmo indiferença frente às suas futuras trajetórias profissionais e o processo de direcionamento da carreira deve resgatar os sentidos pessoais e particulares da escolha inicial do curso e a valorização da futura carreira (Dias & Soares, 2012). No estudo qualitativo sobre a percepção da evasão em estudantes evadidos desenvolvido por Badargi e Hutz (2009), foi identificado que a fragilidade das escolhas iniciais, a pouca atividade exploratória e as expectativas irrealistas de carreira causaram a insatisfação podendo levar a ruptura do vínculo com a universidade, o que sinaliza a necessidade de estratégias institucionais através de serviços de apoio universitário que favoreçam a reflexão e a exploração visando elucidar a escolha de curso já realizada ou para realizar possíveis reopções de cursos.

A dimensão Vocacional investiga a dúvida quanto à escolha de curso e foi a que obteve os escores mais baixos, dentro do núcleo de motivos potenciais à evasão, em todos os cursos participantes. Este indicador se justifica ao considerar que a maioria dos participantes 81,6% ($n = 239$) estão satisfeitos com a escolha do curso, pois o mesmo correspondeu às suas expectativas. Estes dados apontam uma posição contrária aos estudos que identificaram a falta de identidade profissional, a desinformação no momento da escolha de curso, como principais agentes potenciais à evasão estudantil (Tontini & Walter, 2012; Valore, 2010; Campos & Sehnem, 2015).

7 CONSIDERAÇÕES

A evasão universitária é um desafio global que está presente no ensino público e mais intensamente, no privado com fins lucrativos. Mobiliza ações coletivas de órgãos internacionais e nacionais, com a participação de vários setores da sociedade, intencionados na elaboração de estratégias que visem superação desta problemática.

As produções teóricas da área evidenciam uma diversidade conceitual e metodológica que dificulta a elaboração de um diagnóstico e de generalizações sobre a evasão acadêmica. Isto se deve ao fato de ser um campo que envolve muitos aspectos que precisam ser considerados em uma análise consistente. Entre as dimensões que não podem faltar, estão: o sistema de ensino superior; as políticas públicas educacionais e sociais; a administração e organização das IES, tanto no viés acadêmico como pedagógico e as causas inerentes ao estudante, tais como situação socioeconômica, familiar, as questões emocionais e motivacionais. E ainda estas dimensões devem ser interpretadas em vários níveis: temporária ou definitiva (saída do estudante do sistema educacional) e de curso (quando os estudantes migram para outras áreas de interesse) e de instituição (transferência).

Independentemente da forma como se apresenta, é um fenômeno que traz danos socioeconômicos graves, como as perdas financeiras para as IES privadas, ocasiona ações prejudiciais à qualidade da educação visando a contenção de despesas. Por outro lado, para as IES públicas, contribui para o desperdício do dinheiro público e a ociosidade das vagas no ensino gratuito, que poderiam estar ocupadas por outros indivíduos.

Na ordem social, a não conclusão de um curso de nível superior colabora para a continuidade do círculo de pobreza, devido à remuneração mais baixas, do aumento do subemprego e pela dificuldade de inserção no mercado de trabalho que exige cada vez mais, conhecimentos especializados. A desvinculação do ensino superior e paulatinamente da comunidade acadêmica também propicia o sentimento de frustração e de insucesso o que interfere na saúde psíquica do estudante, em seus relacionamentos sociais e familiares, como pode representar o abandono de uma carreira profissional idealizada e de crescimento pessoal (González, Díaz & Fernández, 2013; Tontini & Walter, 2014).

Especificamente no Brasil, os elevados indicadores de evasão, denotam que o acesso à educação superior não garantiu a democratização do mesmo, pois a saída dos estudantes faz com que se perpetue o número de brasileiros, que apesar do expressivo crescimento do número de matrículas ocorridos na última década, não possuem a graduação neste nível de

ensino o que desencadeia o atraso no desenvolvimento social, econômico do país e consequentemente na qualidade de vida das pessoas.

A expansão do ensino superior brasileiro solidificou a dominância do setor privado na oferta de vagas e de novos cursos e este detém os maiores escores de evasão. Entre outros implicadores desse modelo, estão a desconsideração das demandas do novo perfil de aluno, em que muitos possuem restrições financeiras para o custear as despesas inerentes a rotina acadêmica, que apresentam a dificuldades de acompanhamento das disciplinas, devido a formação anterior e o baixo investimento em programas de permanência tanto pelo governo como da gestão da IES.

O objetivo principal foi identificar e analisar os motivos que podem contribuir na evasão de acadêmicos que frequentam o primeiro ano de cursos de graduação desenvolvemos uma pesquisa descritiva focada em um contexto específico para retratar e conhecer a magnitude do fenômeno da evasão com a finalidade de planejar estratégias de intervenções com bases nos dados concretos produzidos no estudo.

Nesta direção, com emprego do método estatístico foi possível identificar parcialmente, as tendências predominantes à evasão estudantil na IES estudada, sendo as dimensões: Relacionamento Interpessoal, Desempenho Acadêmico, Autonomia e a Institucional, que mesuram a percepção do estudante quanto a sua integração acadêmica e social, dos serviços oferecidos e da estrutura organizacional, da sua performance em relação ao aproveitamento das disciplinas, no esforço destinado a manter a rotina acadêmica e familiar.

Estas dimensões e as demais contidas no instrumento principal (Falta de Suporte, Vocacional e Carreira) foram analisadas considerando que os indivíduos se encontram inseridos em um processo dialógico, sendo ativos e não constituídos passivamente pelo meio, o que permite entender o motivo de uma atividade, como o próprio objeto (histórico-cultural) que o diferencia de uma necessidade determinadamente biológica, pois é socialmente produzido e apropriado por sujeitos concretos (Bonim, 2013; Leontiev (1978b). Entendendo assim, motivo na dialética social-individual como expressão de um jovem concreto que desenvolve suas atividades em um contexto de significados que são sociais e históricos.

Neste sentido, pontua-se que a inserção de práticas na comunidade acadêmica, para que sejam transformadas, é imprescindível serem construídas com a participação dos atores sociais envolvidos. Tinto (1975, 1997) orienta que a percepção do aluno como pertencente ao meio acadêmico, a intensidade dos relacionamentos sociais e afetivos estabelecidos e a sua

participação em projetos e atividades extraclasse, são aspectos decisivos para a permanência estudantil.

A adaptação acadêmica, se refere também a interação com as normativas da instituição que incluem a estrutura de ensino, a didática, a administração dos currículos, com as regras formais e ocultas presentes na cultura organizacional. Inclui-se neste conjunto, a avaliação de custo benefício, observado na qualidade da aprendizagem, no desenvolvimento intelectual e de habilidades para o exercício profissional, no *status* social e de todo o esforço empreendido para conciliar a rotina acadêmica com outros papéis sociais assumidos, tais questões contribuem para uma maior ou menor vínculo com IES.

A relação professor-aluno é outro aspecto crucial para a integração do estudante com o curso e no envolvimento ativo com o seu próprio aprendizado. Essa relação é mediada pela escolha metodológica, pelo respeito a diversidade e pela vinculação afetiva, sendo que o momento da sala-de aula deve ser valorizado como um espaço propício para as trocas sociais e o desenvolvimento de atividades pedagógicas coletivas que estimulam a busca pelo conhecimento.

Aponta-se, ao encerrar este percurso, como uma prioridade, a valorização da gestão da evasão universitária partindo de um macroplanejamento que envolva o meio acadêmico, os setores públicos, representantes da sociedade e a elaboração de objetivos pautados nas peculiaridades de cada local, na cultura e na administração de cada IES.

Visando a contribuir nas discussões no âmbito institucional e das políticas públicas, foi apresentada uma compilação de elementos que foram encontrados nas produções científicas e que são considerados relevantes para elaboração de ações de enfrentamento e prevenção da evasão do ensino superior,

- Elaboração de mecanismos de identificação e monitoramento permanente dos motivos e de alunos vulneráveis à evasão acadêmica (acompanhamento da trajetória educacional, de frequência, de rendimento escolar e inadimplência).
- Acompanhamento de calouros em seu processo de adaptação acadêmica criando redes de apoio social e pedagógico (monitorias, grupo de pares, tutorias, atendimento psicossocial).
- Valorização dos espaços de aprendizagem tanto na conservação física como na constituição deste espaço propicio as trocas de experiências e de produção de conhecimento em conjunto.

- Redimensionamento das metodologias pedagógicas e didáticas voltadas à evolução tecnológica e no desenvolvimento da criatividade e da criticidade.
- Desenvolvimento das competências pedagógicas e relacional dos docentes visando a motivação ao aprendizado e o aprimoramento dos vínculos estabelecidos com os alunos.
- Implantação de projetos que trabalhem permanentemente com a orientação de carreira e a transição para o mercado de trabalho.
- Investimento em programas sequenciais que propiciam atividades extraclasse e envolvimento coletivo.

Ao concluir este estudo, percebe-se que o mesmo pode contribuir para ampliar as pesquisas brasileiras sobre evasão universitária que ainda são consideradas incipientes. Além disso, a apresentação de dados atualizados do panorama do ensino superior, mais especificamente, relativo ao setor privado e os indicadores da evasão universitária, também colaborou para esse objetivo. As referências utilizadas congregam teorias clássicas e produções mais recentes de pesquisadores internacionais e nacionais que podem contribuir para pesquisas futuras nesta temática. Outra colaboração relevante foi propiciar o conhecimento das demandas dos alunos do primeiro ano de graduação, que apresentam maior vulnerabilidade à evasão, com indicadores elevados comparados os outros períodos de formação segundo estudos já expostos neste trabalho.

No entanto, reconhece-se as limitações da amostra como: (a) impossibilidade de generalização dos resultados pelo número restrito de participantes e por ser apenas em uma IES; (b) inconsistência de informações relativas aos dados do perfil dos participantes (renda econômica, raça, escolaridade dos pais), que poderia enriquecer as discussões dos resultados presentes da dimensão Falta de Suporte, como também relacionar o perfil dos participantes ao dos novos alunos provenientes da expansão do ensino superior caracterizado neste trabalho.

Indica-se para pesquisas posteriores que a amostra estatística seja estendida para mais participantes (cursos e estudantes) que sejam analisados individualmente ou agrupados por área de conhecimento proporcionando assim, intervenções dirigidas a comunidade acadêmica respeitando as peculiaridades de cada curso e/ou área.

Recomenda-se do mesmo modo, a construção de dados qualitativos complementares que permitam a aproximação da realidade e da subjetividade do estudante e que sejam

incluídos além dos estudantes, outros atores sociais que fazem do contexto universitário, como os coordenadores e professores.

Parte-se do pressuposto de que os universos simbólicos (históricos e culturais) estão presentes nos contextos cotidianos em que os sujeitos desenvolvem suas atividades e assim influenciam na construção ativa dos modos de pensar, de sentir e de agir dos jovens. Assim, sugere-se, por fim, que futuros estudos investiguem questões como: Quem são estes jovens na atualidade? Em que universo estão inseridos? As mudanças ocorridas no mundo nas últimas décadas e a entrada na era da tecnologia e da informação ocasionaram modificação, nos interesses e motivos jovens que participaram desse estudo?

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 7, 19-28.
- Ambiel, R. A. M. (2015). Construção da Escala de Motivos para Evasão no Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 41-52.
- Ambiel, R. A. M. (2016). M-Es escala de motivos para evasão do ensino superior. São Paulo: Hogrefe.
- Anastasiou, L. G. C., Alves, L. P. (Org.) (2012). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. (10ª ed.) Joinville: Univille.
- Andrade, A.M. J., Teixeira, M.A.P. (2017). Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. *Avaliação*, 22, 512-528. doi:10.1590/S1414-40772017000200014
- Andriola, W. B., Andriola, C. G., Moura, C. P. (2006). Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. doi:14. 10.1590/S0104-40362006000300006.
- Aprille, M. R.; Barone, R. E. M. (2009). Educação superior: políticas públicas para inclusão social. *Revista @mbienteeducação*, 2, 39-55.
- Araújo, C. V. B., Silva, V. N, & Durães, S. J. (2018). Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? *Educação e Pesquisa*, 44. doi: 10.1590/s1678-4634201844174148
- Barbosa, M. (2015). Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior. *Política & Sociedade*, 14(31), 256-282. doi:10.5007/2175-7984.2015v14n31p256
- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2009). "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95-105. doi:10.1590/S1413-82712009000100010
- Bardagi, M. L. (2007). Evasão e comportamento vocacional de universitário: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, 43(2), 174-184.
- Barroso, I. & Gomes, C. H. (2016). A importância das monitorias no ensino superior e seu papel na diminuição. *Anais do VII Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – Universidade Federal do Pampa*. Rio Grande do Sul, Brasil.
- Baruffi, M. M. (2017). Políticas Educacionais. Indaial: Uniasselvi.
- Bonaldi, E. (2017). "Eu e meus amigos": Capital social, estilos de vida e trajetórias educacionais. *Política & Sociedade*, 16(37), 348-3.

- Bonin, L. F. R. (2013) *Indivíduo, Cultura e Sociedade*. In: Strey, M. N. (Org). *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto*. (21ª.ed.) Petrópolis, RJ. Vozes.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason*. On the theory of action. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Borges M. C. A. (2011). A UNESCO e o direito à educação superior. *25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação; 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, São Paulo, SP, Brasil.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil, (1996a). Comissão Especial de estudos sobre evasão nas universidades públicas brasileiras. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de ensino superior públicas*.
- Brasil,(1996b). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF.
- Brasil, (2007). Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007. Brasília, DF, Brasil.
- Brasil, (2012). *Resolução n. 466 de 12 de Dezembro de 2012*. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Brasil.
- Brasil (2013). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP *Censo da Educação Superior 2013: resumo técnico*. Brasília, DF: MEC/INEP.
- Brasil (2014).Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.. Ministério da Educação, Brasília, DF, Brasil.
- Brasil, (2016). Ministério da Educação. Cadastro e-MEC de instituições e cursos de educação superior. Recuperado de <<http://emec.mec.gov.br>>
- Brasil, (2019a). Ministério da Educação *Portal do MEC: e-MEC*. Recuperado de: <http://emec.mec.gov.br/emec/faq>
- Brasil. (2019b). Ministério das Relações Exteriores *Denominações das Instituições de Ensino Superior*. Recuperado de: http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html
- Brito, M. S. (2017). Perspectivas do ensino superior ante a globalização no Brasil e na Bahia. *Universidade e Sociedade*, 60, 112-125.
- Bueno, J. L. O. (2003). A evasão de alunos. Ribeirão Preto: Paidéia
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993). College persistence: Structural Equations Modeling Test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Camargo, R. H. F. (Org). (2007). *Psicologia social comunitária: Da altoridade à autonomia*. (13ª ed.) Petrópolis: Vozes.

- Camargo, D. (2009). *Psicologia Organizacional*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFS.
- Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M.A.P. (2014). Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e os panoramas das pesquisas no Brasil. *Psicologia Argumento*, 32, 9-17.
- Cislaghi, R. (2008). *Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, Brasil.
- Costa, F. L. O. (2015) *Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012)*. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Costa, O., & Gouveia, L. (2018). Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. *Revista Eletrônica de Administração*, 24(3), 155-182.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3ed. Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, A.G & Hourri, M.S. (2017). Centralidade de ações de permanência para combater a evasão na educação superior. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. doi: 11. 173. 10.19177/prppge.v11e192017173-187.
- Daniels, H. (2002). *Uma Introdução à Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educ. Soc.*, 31(113), 1223-1245.
- Dubet, F. (2015). Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, 28(74), 255-266. doi:10.1590/S0103-49792015000200002.
- European Anti-Poverty Network. (2011). *A estratégia Europa 2020*. Bruxelas, Bélgica.
- Favato, M. N. & Ruiz, M. J. F. (2018). REUNI: política para a democratização da educação superior? *Revista Eletrônica de Educação*, 12, 448-463. doi: 10.14244/19827199236.
- Ferrarini, N. L., Valore, A & Camargo, D. (2012). Políticas afirmativas e construção da identidade em universitários afro-brasileiros. *Revista INFAD*, 2.
- Ferreira, M., Duarte, J., Cardoso, A. P., Cabral, L., Guiné, R., & Alves, C. (2018). Competências emocionais e prevenção do abandono nos estudantes do ensino superior politécnico. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (spe6), 17-24. doi: 10.19131/rpesm.0208.
- Franca, A. G. (2017). Educação e mercantilização: Um estudo sobre a expansão do setor de ensino superior privado no Brasil a partir da década de 1990. *Revista Brasileira De Ensino Superior*, 3(1), 98-111.
- Freitas, M. F. Q. (1998). Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(1), 175-189. doi:10.1590/S0102-79721998000100011

- Furtado, V. V. A., & Alves, T. W. (2012). Determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da UNISINOS. *Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 10(2), 115-129.
- Gil, A. C. (2018). *Didática do ensino superior*. (2a ed). - São Paulo: Atlas.
- Gilioli, R. S. P. (2016). Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da Rede, Sisu e desafios. *Área XV Educação, Cultura e Desporto*.
- Gomes, M. (2010). Avaliação e natureza administrativa das instituições de ensino superior. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 18(68), 589-610. doi: 10.1590/S0104-40362010000300010.
- Gomez, K. A., & Felicetti, V. (2016). Indicadores de permanencia: das contribuições Conferências latino-americanos ou abandono na I Educação superior. *Congressos CLABES*. Recuperado a partir de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1094>
- Guerreiro-Casanova, D., & Polydoro, S. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia Ensino & Formação*, 1(2), 85-96.
- Hoffmann, I., Nunes, R., Muller, F., & Hoffmann, D. (2017). Metodologia para identificação de fatores estratégicos para acompanhamento sistemático da evasão em cursos de graduação. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 10(4), 157-179. doi:10.5007/1983-4535.2017v10n4p157.
- Huffman, K., Vernoy, M. & Vernoy, J. (2003). *Psicologia*. São Paulo: Atlas.
- IBGE. (2017). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017.
- IBM Corp. Released (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows, version 21.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Kozulin, A. (1990). *Lá psicología de Vigotski*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lane, S. T. M. (1989). O processo grupal. In S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs.). *Psicologia Social: O homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.
- Leontiev, A. N. (1978a). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciências del Hombre.
- Leontiev, A. N. (1978b). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, F. S. & Zago, N. (2018). Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior: a realidade de uma universidade comunitária. *Revista Internacional de Educação Superior*, 4(2), 366-386. doi:10.20396/riesup.v4i2.8651587v
- Lindgren, H. C. (1975). *Introducción a la Psicología Social*. México: Editorial Trillas

- Lobo, M. B. de C. M. (2012). Panorama da evasão no Ensino Superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, (25), 1-23.
- Lobo, R.L.S.F (2017) A Evasão No Ensino Superior Brasileiro – Novos Dados. Instituto Lobo
- Magalhães, M. O. (2013). Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 215-226.
- Malvezzi, S. (1999). Empregabilidade e carreira. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2, 64-68. doi: 10.11606/issn.1981-0490.v2i0p64-68
- Malvezzi, S. (2000). Psicologia organizacional: da administração científica à globalização: uma história de desafio. In *Interfaces da psicologia*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Malvezzi, S. (2013). A gestão de pessoas no contexto da estrutura de redes: desafios para a sociedade, empresas e indivíduos. *Psicologia, Gestão e Conhecimento*, 3(n. spe.), 6-17.
- Margiotta, U., Vitale, G. & Soares, J.S. (2014). O fenômeno do abandono escolar na Europa do novo milênio:dados, políticas, intervenções e perspectivas. *Cadernos CEDES*. 34. 349-366. doi:10.1590/S0101-32622014000300005.
- Martín-Baró, I. M. (2001). *Acción e ideología: Psicología social desde Centroamérica*. El Salvador: UCA Editores.
- Martins, C. B. (2009). The 1968 reform and the opening of doors to private higher education in Brazil. *Educação & Sociedade*, 30(106), 15-35. doi:10.1590/S0101-7330200900010000
- Maslow, A. (1951). Higher needs and personality. *Dialectica*, (5), 257–265.
- Miettinen, R. (2005). Object of Activity and Individual Motivation. *Mind, Culture and Activity*, 12(1), 52–69.
- Mont’Alvão, A. (2015). Institutional differentiation and inequalities in the higher education in Brazil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 30(88), 129-143. doi:10.17666/3088129-143/2015
- Mora, F. (2001). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Edições Loyola.
- Oliveira, C. T, Carlotto, R. C, Vasconcelos, S. J. L, & Dias, A. C. G. (2014). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 177-186.
- Oliveira, C., Santos, F., Leitinho, J., & Farias, L. (2018). Busca dos fatores associados à evasão: um estudo de caso no campus universitário da UFC em Crateús. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5. doi:10.20396/riesup.v5i0.8652897
- Ogushi, M., & Bardagi, M. (2015). Reflexões sobre a relação estudante-universidade a partir de uma experiência de atendimento em orientação profissional. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, 12(19), 33-50. doi:10.5007/1807-0221.2015v12n19p33

- Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Philosophy, theory, and educational research. Postpositivism and educational research*. Lanham, MD, US: Rowman & Littlefield.
- Piéron, H. (1975). *Dicionário de psicologia*. Porto Alegre: Globo.
- Pinto, T. M. G., & Castanho, M. I. S.. (2012). Sentidos da escolha e da orientação profissional: um estudo com universitários. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(3), 395-413. Recuperado em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300010>
- Platt Neto, O. A., Cruz, F., Pfitdcher, E. D.(2008) Utilização de metas de desempenho ligadas à taxa de evasão escolar nas universidades públicas.*Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*,2, 54-74.
- Polydoro, S. A. P. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Campinas, SP, Brasil.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R. Serpa, M. N. F. Zaroni, M. M. H. & Pombal, K. C. P.(2001). Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior *Psico-USF*, 6, 11-17.
- Prieto, G. & Muñoz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los test utilizados en España. *Papeles del psicólogo: revista del Colegio Oficial de Psicólogos*,77.
- Ristoff, D. (1995). Evasão: Exclusão ou Mobilidade. Santa Catarina, UFSC,
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261
- Roth, L., Espíndola, A. M. S., Santos, V. O., Dorion, E. C. H., Fachinelli, A. C. & Severo, E. A. (2013). A estrutura do ensino superior no Brasil.*Revista Gestão Universitária na América Latina*,6,111-126.doi:10.5007/1983-4535.2013v6n3p111
- Roth, L., Espíndola, A. M. S., Santos, V. O. , Dorion, E. C. H.,Fachinelli, A.C. & Severo, E. A.(2017). Educação e mercantilização: um estudo sobre a expansão do setor de ensino superior privado no Brasil a partir da década de 1990. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 3,98-111. doi: 10.18256/2447-3944/rebes.v7n1p98-111
- Sampieri, R. H. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5a. ed.). Porto Alegre: Penso.
- Santos, C. A. B., & Lopes, D. A. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 16(2), 355-374. doi:10.1590/S1414-40772011000200007
- Santos, B.S., Andoáin, J.A.G, Morosini,M.C. (Orgs.). (2013). Uma visión del abandono. Porto Alegre: Editora Universitária da PUCRS.
- Santos, B., Davoglio, T., Lettnin, C., Spagnolo, C., & Nascimento, L. (2017). Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, 33(1), 73 - 94. doi:10.21573/vol33n12017.64630

- Santos Júnior, J. da S., & Real, G. C. M. (2017). A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação*, 22(2), 385-402. doi: 10.1590/S1414-40772017000200007.
- Sampaio, H. (2014). Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 29(84), 43-55. doi:10.1590/S0102-69092014000100003
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, M.P.B (2013). Metodologia de pesquisa. (5a ed.) Porto Alegre: AMGH.
- Sauaia, A. & Silva, A. (2014). Evasão e qualidade em instituições de ensino superior privadas: uma análise da economia dos custos de transação. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 15(4), 805-830. doi:10.13058/raep.2014.v15n4.5
- Sawaia. B. (org.). (2013). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes.
- Silva, A. M, & Silva Santos, B. (2017). Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22 (3), 741-757.
- Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo – SEMESP (2018). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2018*. São Paulo: SEMESP.
- Schmitt, R. E. (2014) A evasão na educação superior: uma compreensão ecológica do fenômeno como estratégia para a gestão da permanência estudantil. In: X Anped Sul - Reunião Científica da ANPED, Textos Completos. Florianópolis: UDESC.
- Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78. Doi:10.1590/S0101-73302000000200003
- Stallivieri, L. (2007). O sistema de ensino superior do Brasil: características, tendências e perspectivas. Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais. Caxias do Sul, RS, Brasil.
- SCHWARTZMAN, S. (2001), “A revolução silenciosa do ensino superior”, in Eunice R. Durhan e H. Sampaio (orgs.), *O ensino superior em transformação*, São Paulo: Nupes/USP.
- Teixeira, M. A. P.; Castro, D. G. & Piccolo, L. R. (2007) Adaptação à Universidade em Estudantes Universitários: um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11, 211-220, doi:10.5380/psi.v11i2.7466
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G, Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M.. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202. doi:10.1590/S1413-85572008000100013
- Tinto, V. (1975). Drop-outs from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

- Tinto, V. (2003) Promoting Student Retention Through Classroom Practice. Syracuse University USA Presented at Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice. An international conference sponsored by the European Access Network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam, November 5-7.
- Tomas, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M. & Almeida, L. S. (2014) Adaptação Pessoal e Emocional em Contexto Universitário: O Contributo da Personalidade, Suporte Social e Inteligência Emocional. *Revista portuguesa de pedagogia*, 48, 87-107.
- Tontini, G., & Walter, S. A. (2014). Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(1), 89-110. doi: 10.1590/S1414-40772014000100005
- UNESCO (2018). Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Relatório de monitoramento global da educação de 2017-2018. Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos.
- UNESCO (1998). Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2002). Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe – IESALC *A Educação Superior no Brasil*. Porto Alegre: UNESCO/IESALC.
- UNESCO (2016). Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Educação 2030 – Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e á educação ao longo da vida para todos.
- VASCONCELOS, N. B. (2010). Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Revista da Católica*, 2, 399-411.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Obras Escogidas II: Problemas de psicología general*. Madrid: Visor.
- Zabalza, M. A. (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Penso.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- Nome:

- Idade:

Sexo:

- Naturalidade:

- Curso:

Período:

2. DADOS GERAIS

2.1 Trabalha atualmente:

SIM. Qual sua atual função: _____

- Segmento: Comércio Serviços Indústria Outros: _____

- Vínculo: Autônomo Registro/CLT Negócio próprio Trabalho Informal

NÃO. Qual foi sua última função? _____

2.2. Com quem você mora:

3. DADOS ESCOLARES:

3.1. Este é o seu primeiro curso superior?

SIM NÃO. Cite o (s) anterior (es) _____

3.2. Está satisfeito com sua escolha de curso?

Sim . Ele correspondeu minhas expectativas.

Não . Estou decepcionado com minha escolha. Penso ou já pensei em trocar de curso.

Em partes. Tenho dúvidas se estou no curso certo.

3.3. Você já participou de um processo de Orientação Profissional: Sim Não

3.4 Participa de alguma bolsa ou programa de apoio estudantil:

Não Sim: Qual _____

APÊNDICE B

Curitiba, 16 de outubro de 2018.

Prezados (as) Coordenadores (as)

Sou mestranda em Psicologia/TUITI sob a orientação da professora Denise de Camargo e estou desenvolvendo minha dissertação que tem como objetivo compreender o sentido da escolha profissional em acadêmicos com vulnerabilidade à evasão do Ensino Superior, assim como fomentar futuros projetos para atenuar este fenômeno. O método de pesquisa será quanti e qualitativo tendo como foco inicial identificar acadêmicos que demonstram indícios significativos à evasão e mensurar os motivos presentes. Para tanto pretende-se aplicar a Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES) que dimensiona as possíveis causas em sete categorias, sendo elas: institucionais, vocacionais, falta de suporte, carreira, desempenho acadêmico, interpessoais e relacionadas a autonomia. A mesma deve ser aplicada presencialmente e leva aproximadamente 30 minutos para a aplicação e execução.

Como requisito de inclusão de participantes e delineamento de campo serão considerados os alunos (a) do 2º período de cursos/bacharéis que evidenciaram os maiores índices de evasão do 1º semestre de 2018. Esta etapa do trabalho conta com a parceria da Comissão da Evasão, representada por Andréa Albuquerque/MARKNET, que realizou o mapeamento dos cursos e estes estão sob a coordenação de vocês: Psicologia, Pedagogia, Ciências da Computação, Publicidade e Propaganda, História, Direito, Ciências Contábeis, História, Engenharia de Produção, Pilotagem Profissional de Aeronaves, Educação Física e Fisioterapia.

Venho solicitar apoio para que essa Escala possa ser aplicada com os seus alunos entre **os dias 22 de outubro a 6 de novembro**.

Posteriormente a análise dos dados quantitativos buscar-se-á compreender através da realização de um grupo focal, em horário extraclasse, o sentido da escolha profissional para os participantes que apontarem como motivos relevantes à evasão vinculados a carreira e a autonomia. O resultado da pesquisa, com todas as dimensões avaliadas pelo instrumento, estará à disposição dos senhores.

Aguardo o retorno quanto a possibilidade de efetivação desta coleta de dados e coloco-me à disposição para os esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Patrícia Metz

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Os Sentidos da Escolha Profissional e a Evasão Universitária

Pesquisadora:

Patrícia Metz da Fonseca Lemos residente na Rua Engenheiro Artur Betes, 249; Apto.61.
Bairro Portão, Curitiba -PR. Cel.41:99974-2194

Orientadora:

Prof.^a Dra. Denise de Camargo Cel.41:999722-2079

Local de realização da pesquisa:

Universidade TUIUTI localizada na Rua Sidney Antônio Rangel Santos, 238; Bairro Santo Inácio, Curitiba-PR;
Tel. (041)3331-7700

- Informações ao Participante:

1. Apresentação da pesquisa.

Esta pesquisa tem objetivo compreender o sentido da escolha profissional em acadêmicos com vulnerabilidade à evasão do Ensino Superior para fomentar projetos que visem atenuar a saída de acadêmicos antes da conclusão do curso.

2. Participação na pesquisa.

Sua participação é voluntária, não remunerada e anônima. Caso haja o seu consentimento, sua participação ocorrerá através de responder a um Inventário denominado Motivos para a Evasão do Ensino Superior (M-ES).

3. Confidencialidade.

Seu nome ou quaisquer dados que possam identificá-lo não serão utilizados, há garantia do sigilo da sua identidade e das informações coletadas. Os resultados desta pesquisa serão divulgados à instituição concedente e aos participantes que tiverem interesse, após a defesa da dissertação, em data a ser agendada.

Caso aceite participar deste momento da pesquisa, peço sua autorização para que registrar os dados, sendo que apenas eu terei acesso direto às informações que forem dadas.

4. Desconfortos, Riscos e Benefícios.

O estudo não apresenta nenhum risco ao participante, se eventualmente ocasionar mobilização emocional neste caso você será acolhido (a) pela pesquisadora e se necessário será encaminhado (a) para clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná.

Esta pesquisa visa contribuir para sua reflexão quanto a sua escolha profissional; para estudos de combate à evasão do ensino superior e nos projetos de promoção e prevenção de saúde.

5. Critérios de inclusão e exclusão.

O participante deverá estar matriculado no 1º ou 2º período e frequentar as aulas em um dos cursos assistidos pelo Núcleo de Apoio Estudantil.

6. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

Você poderá solicitar informações durante qualquer fase da pesquisa e após a sua publicação.

7. Ressarcimento ou indenização.

Poderá desistir de participar a qualquer momento e sua recusa não implicará nenhuma penalidade, isento de qualquer ressarcimento ou indenização.

Para todas as questões relativas ao estudo poderá se comunicar com a pesquisadora Patrícia Lemos via e-mail: psiclemos @yahoo.com.br e/ou pelo telefone: 41-992742-194

8. Consentimento (do sujeito de pesquisa ou do responsável legal)

Posterior à leitura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceitar participar desta pesquisa, solicito sua assinatura em duas vias, sendo que uma delas permanecerá em seu poder.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão eu decidi livre e voluntariamente participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo _____

RG: _____ Data de Nascimento: __/__/____ Telefone: _____

Endereço: _____ CEP: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura:

Data: __/__/____
