



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE PROCESSOS
INSTITUCIONAIS

VANESSA DE SOUZA CHAVES

EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM FÍSICA, MATEMÁTICA E
QUÍMICA DA UFRN

NATAL-RN

2016

VANESSA DE SOUZA CHAVES

EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM FÍSICA, MATEMÁTICA E
QUÍMICA DA UFRN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Processos Institucionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão de Processos Institucionais.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Institucional

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cynara Carvalho de Abreu

NATAL
2016

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -CCHLA

Chaves, Vanessa de Souza.

Evasão nos cursos de graduação em Física, Matemática e Química da UFRN /
Vanessa de Souza Chaves. - 2016.

99f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cynara Carvalho de Abreu.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio
Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes. Programa de Pós-Graduação em Gestão de
Processos Institucionais, 2016.

1. Evasão universitária. 2. Universidade Federal do Rio
Grande do Norte. 3. Ciências Exatas. I. Abreu, Cynara
Carvalho de. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 378

VANESSA DE SOUZA CHAVES

EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM FÍSICA, MATEMÁTICA E
QUÍMICA DA UFRN

Dissertação apresentada ao programa de
Mestrado Profissional em Gestão de
Processos Institucionais da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte –
UFRN como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Gestão
de Processos Institucionais.

Data da Aprovação: ____/____/____.

Comissão avaliadora:

Presidente da Banca – Prof^a. Dr^a Cynara Carvalho de Abreu
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Sebastião Faustino Pereira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Fabiano do Espírito Santo Gomes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Laís Karla da Silva Barreto
Universidade Potiguar

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida e por me dar forças para chegar até aqui. A Ele toda a glória.

Aos familiares e amigos, que acompanharam minha trajetória e torceram por mim nos dias mais difíceis, sempre me estimulando e dando forças para não desistir.

Aos meus colegas de turma, pela acolhida, companheirismo e pelo compartilhamento de momentos de aflição, mas também de tantos outros de alegria e descontração.

Aos professores que colaboraram para meu desenvolvimento e aprendizagem no curso, que serviram de porta de entrada para meu aprimoramento profissional.

A minha orientadora, Cynara Carvalho de Abreu, pela confiança no meu trabalho e pelo tempo e dedicação despendidos para a construção desta pesquisa.

À toda equipe da PROGRAD pelo apoio institucional e humano que me ajudou a encarar essa empreitada.

RESUMO

A evasão escolar é um fenômeno complexo que tem despertado o interesse de investigação de estudiosos quanto a sua ocorrência no ensino superior. O seu entendimento está relacionado a elementos acadêmicos, institucionais, sociais e econômicos. A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso nos cursos presenciais de Física, Matemática e Química da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e se propôs a identificar, por meio da perspectiva do evadido, os fatores que têm levado os alunos a se evadirem desses cursos. Considerou-se o conceito que define evasão como sendo a saída do aluno do curso sem tê-lo concluído, com foco no grupo de estudantes desligados pelo tipo *cancelamento por abandono de curso*, cuja definição é estabelecida no Regulamento dos Cursos de Graduação, norma que disciplina o ensino de graduação na instituição alvo do estudo. Para conhecer o perfil dos evadidos e os fatores que os levaram ao cancelamento, foram aplicados questionários *online* aos estudantes que ingressaram de 2013 a 2015 e tiveram seu curso cancelado por abandono. De um modo geral observou-se respostas positivas em relação aos cursos pesquisados, de modo que 63,55% do total fez a escolha motivados por afinidade com a área ou vocação, 68,23% tiveram sua expectativa parcial ou totalmente atendida; 49,53% avaliaram os docentes como bons e dos 69 que se consideraram aptos a opinar sobre o currículo de seus respectivos cursos, 57,97% o julgaram atualizado. Os dados obtidos revelaram que os fatores apontados como os que mais contribuíram para a desistência do curso foram “conciliar trabalho e estudo”, no que se refere aos de ordem pessoal ou socioeconômica; e “dificuldade em acompanhar algumas disciplinas”, no âmbito dos fatores de ordem acadêmica/institucional. Esses dois itens foram assinalados, respectivamente, por 53,27% e 40,19% dos participantes. A necessidade de realizar atividades laborais concomitantemente à graduação refletiu-se, entre outras questões, na falta de tempo para dedicar-se ao curso, apontada por 56,07% como dificuldade enfrentada ao ingressar no curso. Sem, obviamente, a pretensão de ter esgotado o assunto, muito pelo contrário, compreende-se que este estudo possa se somar a um conjunto de investigações que estão sendo realizadas, de abrangência micro e macro institucional, visando a discutir, compreender e intervir sobre o fenômeno evasão no contexto do ensino superior, bem como servindo de subsídio para a manutenção ou criação de ações que viabilizem a redução das taxas de evasão na UFRN.

Palavras-chave: Evasão. Fatores. Ensino Superior. Ciências Exatas.

ABSTRACT

The school evasion is a complex phenomenon that has attracted the scholarly research of interest how their occurrence in higher education. Their understanding is related to academic, institutional, social and economic elements. This research was characterized as a study case in classroom courses of Physics, Mathematics and Chemistry of the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Federal University of Rio Grande do Norte) and proposed to identify, through the dropout's perspective, the factors that have led students to evade these courses. It was considered the concept that defines evasion as the output of the course the student without having it completed, focusing on the group of students released by the type of cancellation by abandonment of course, whose definition is set out in Regulation of Undergraduate Programs, a standard that rules undergraduate education in the target institution of the study. To know the profile of dropouts and the factors that led to the cancellation, were applied online surveys to students entering from 2013 to 2015 and had its course canceled by abandonment. Generally it were observed positive responses to the researched programs, so that 63.55% of the total has made the choice motivated by affinity with the area or vocation, 68.23% had partial or fully attended expectations; 49.53% rated the teachers as good and 69 that were considered able to give an opinion about curriculum of their respective courses, 57.97% judged it updated. The data revealed that the factors identified as contributing the most to the withdrawal of the course were "conciliate work and study", in relation to personal or socio-economic order; and "difficult to keep up with some subjects" within the academic / institutional factors. These two items were marked respectively by 53.27% and 40.19% of the participants. The need for labor activities in the same time that graduation reflected, among other questions, the lack of time to devote to the course, mentioned by 56.07% as difficulty faced when entering the course. Without, of course, claim to have exhausted the subject, on the contrary, it is understood that this study can be added to a all body of research being carried out, micro and institutional macro scope, aiming to discuss, understand and act on the phenomenon evasion in the context of higher education and served allowance for maintenance and/or creation of actions that enable the reduction of evasion rates in UFRN.

Keywords: Evasion. Factors. Higher Education. Exact Sciences.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Taxas de escolarização na educação superior de 2003 a 2013 | 28 |
| Tabela 2 – Número de ingressantes nos anos de 2003 e 2013 | 35 |
| Tabela 3 – Oferta anual e duração dos cursos | 44 |
| Tabela 4 – Número de cancelamentos | 48 |
| Tabela 5 – Percentual de cancelamento por abandono de curso em relação ao total geral de cancelamentos | 48 |
| Tabela 6 – Representatividade de respostas por curso | 52 |
| Tabela 7 – Percentual de respostas por curso | 52 |
| Tabela 8 – Percentual de evadidos por faixa etária | 53 |
| Tabela 9 – Percentual de evadidos por gênero | 53 |
| Tabela 10 - Percentual de evadidos por raça | 54 |
| Tabela 11 – Tipo de escola onde cursou o ensino médio | 55 |
| Tabela 12 – Grau de escolaridade dos pais..... | 55 |
| Tabela 13 – Estado civil no ano do cancelamento..... | 55 |
| Tabela 14 – Quantitativo de ingressos por processo seletivo..... | 56 |
| Tabela 15 – Percentual de evadidos que escolheriam o curso independente de processo..... | 58 |
| Tabela 16 – Curso escolhido no caso de inexistência de processo seletivo | 58 |
| Tabela 17 – Motivo que fez escolher o curso..... | 60 |
| Tabela 18 – Atendimento de expectativa em relação ao curso..... | 60 |
| Tabela 19 – Quantidade de períodos letivos cursados pelos evadidos | 61 |
| Tabela 20 – Condição de moradia | 62 |
| Tabela 21 – Fonte de sustento no período de vínculo com o curso..... | 62 |
| Tabela 22 – Distribuição percentual de estudantes trabalhadores e não trabalhadores..... | 63 |
| Tabela 23 – Participação em programa voltados ao processo de ensino-aprendizagem..... | 65 |
| Tabela 24 – Adequação à formação e atualização do currículo do curso..... | 65 |
| Tabela 25 – Percentual de respostas por curso sobre adequação/atualização curricular..... | 66 |
| Tabela 26 – Percentual de respostas por curso sobre dificuldade das disciplinas associada à metodologia/conduta docente | 68 |
| Tabela 27 – Avaliação dos professores por curso | 68 |
| Tabela 28 – Disciplinas com alto grau de dificuldade para os evadidos | 70 |
| Tabela 29 – Conduta ao enfrentar dificuldade com alguma disciplina | 71 |
| Tabela 30 – Prática de estudo durante o curso | 71 |

| | |
|---|----|
| Tabela 31 – Relação entre atividade laboral e prática estudo..... | 72 |
| Tabela 32 – Relação entre tipo de escola de origem e prática estudo | 72 |
| Tabela 33 – Dificuldades encontradas ao ingressar no curso | 73 |
| Tabela 34 – Fatores de ordem pessoal ou socioeconômica que contribuíram para o cancelamento do curso..... | 74 |
| Tabela 35 – Fatores de ordem acadêmica/institucional que contribuíram para o cancelamento do curso..... | 76 |
| Tabela 36 – Número de participantes que se evadirem por causas pertencentes a apenas um grupo específico de fatores | 77 |
| Tabela 37 – Fatores que teriam contribuído para a permanência no curso | 77 |
| Tabela 38 – Instituição a qual pertence o novo curso | 78 |
| Tabela 39 – Distribuição dos novos cursos escolhidos em razão das IES as quais eles pertencem..... | 79 |
| Tabela 40 – Motivo para ingressar novamente em curso de graduação | 79 |
| Tabela 41 – Situação no curso que ingressei após o cancelamento..... | 80 |

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CCET – Centro de Ciências Exatas e da Terra

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CF – Constituição Federal do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COGRAD - Colégio de Pró-reitores de Graduação das IFES

COMPERVE – Núcleo Permanente de Concursos da UFRN

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DE – Dedicção Exclusiva

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério de Educação

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional

PAP – Programa de Atualização Pedagógica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PET – Programa de Educação Tutorial

PHE - Projeto de Extensão Hábitos de Estudo

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PROAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento

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

SESU – Secretaria de Educação Superior

SIGAA - Sistema de Registro e Controle Acadêmico

SINFO – Superintendência de Informática

SiSU – Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU – Tribunal de Contas da União

THE – Teste de Habilidades Específicas

UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 OBJETIVOS | 18 |
| 2.1 Objetivo Geral | 18 |
| 2.2 Objetivos Específicos..... | 18 |
| 3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A UNIVERSIDADE PÚBLICA..... | 19 |
| 3.1 Síntese Histórica do Ensino Superior no Brasil..... | 19 |
| 3.2 Educação Superior Pública no Brasil e na UFRN: contexto atual | 24 |
| 4 O FENÔMENO EVASÃO..... | 34 |
| 4.1 Experiência Universitária e Evasão | 34 |
| 4.2 Caracterização da Evasão..... | 39 |
| 4.3 A Evasão nos Cursos de Física, Matemática e Química | 41 |
| 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 46 |
| 5.1 Aspectos Éticos..... | 46 |
| 5.2 Caracterização da Pesquisa | 46 |
| 5.3 Universo da Pesquisa..... | 47 |
| 5.4 Instrumento da Pesquisa: composição e pré-teste | 48 |
| 5.5 Etapas da Pesquisa | 50 |
| 6 ANÁLISE DOS DADOS | 52 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 81 |
| 7.1 Conclusão | 81 |
| 7.2 Agenda para possíveis pesquisas | 85 |
| REFERÊNCIAS | 86 |
| APÊNDICE | 93 |

1 INTRODUÇÃO

A educação é um elemento de relevância inquestionável na vida do indivíduo. Ela oportuniza a obtenção de conhecimento e crescimento pessoal, favorece oportunidades de trabalhos qualificados e torna o cidadão mais capacitado a participar ativamente da vida em sociedade. Melo, Melo e Nunes (2009) asseveram que “a educação já está sacramentada em todo o mundo como uma função incontestada de Estado, como um caminho para o desenvolvimento humano e como direito inalienável das pessoas.” Na condição de direito, ela é assegurada em documentos como:

- a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 26: “Toda a pessoa tem direito à educação. (...) o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito”;
- a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB/96), em seu artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; e
- a Constituição Federal do Brasil (CF/88), que estabelece:

Art. 205 - 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.

É consenso que o crescimento do nível escolar de uma nação interfere diretamente no seu progresso social e econômico. Sob esse prisma, o ensino superior contribui na promoção do desenvolvimento quando busca formar cidadãos responsáveis e ativos na construção de uma sociedade cada vez melhor. No tocante às competências institucionais, as universidades são responsáveis pela formação cultural e profissional de excelência e por parte expressiva da produção científica e tecnológica e pela transferência de conhecimento aos processos produtivos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

Reconhecendo a importância da educação superior e do impacto negativo que o déficit educacional provoca no desenvolvimento de uma nação, não há como escapar da discussão sobre o fenômeno da evasão, que se apresenta como um obstáculo ao alcance do sucesso da universidade no cumprimento de seu papel formador.

Segundo Baggi e Lopes (2011), a realização do Seminário sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, pela Secretaria de Educação Superior (SESU) e Ministério

da Educação (MEC), representa o marco formal para os debates sobre evasão no país. Nesse evento foi criada a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras tendo como objetivo a realização de um estudo nacional sobre a referida problemática. Como resultado do trabalho da Comissão MEC/SESU/ANDIFES¹, foi formulado o Relatório “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas” (BRASIL, 1997).

O referido documento reúne um conjunto significativo de dados sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras acerca da evasão e da retenção de estudantes, e constitui-se como pioneiro e inovador, de indiscutível relevância para o sistema de ensino superior do país, ao mesmo tempo em que proporciona um autoconhecimento de cada instituição participante, tornando-se subsídio valioso a modificações necessárias para minimizar e/ou resolver a problemática da evasão (SANTOS, 2012, p. 13).

A evasão está presente em todos os níveis de ensino, em instituições públicas e privadas, nas esferas nacional e internacional. Dentro dessa conjuntura, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) enfrenta essa problemática em seus cursos de graduação.

Criada pela Lei Estadual nº 2.307, de 25 de junho de 1958, e federalizada pela Lei nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960, a UFRN foi formada a partir de faculdades e escolas de nível superior já existentes em Natal, como a Faculdade de Farmácia e Odontologia; a Faculdade de Direito; a Faculdade de Medicina; a Escola de Engenharia, entre outras. O fim das faculdades e a consolidação da atual estrutura foi resultado do processo de reorganização ocorrido com a reforma universitária de 1968, que estabeleceu normas de organização e funcionamento do ensino superior.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207 disciplina que *as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*. Nesse sentido, a UFRN possui como normas internas que disciplinam a organização de sua estrutura e a realização de suas ações o Estatuto, o Regimento Geral, o Regimento Interno da Reitoria, os Regimentos Internos dos Centros Acadêmicos e dos demais órgãos componentes de sua estrutura organizacional e as demais normas aprovadas nos Colegiados Superiores.

¹ Para fins deste estudo a denominação utilizada para a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras será Comissão MEC/SESU/ANDIFES.

Atendendo as prerrogativas do MEC, por meio da SESU, a UFRN executa as políticas de ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão. Dessa forma, desenvolve um processo formativo nos diferentes campos do saber, difundindo o conhecimento e preparando os seus alunos para o exercício profissional. Cooperar, ainda, para a solução dos problemas sociais e econômicos da sociedade. Todas essas atividades estão vinculadas a sua missão institucional:

Educar, produzir e disseminar o saber universal, preservar e difundir as artes e a cultura, e contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a sustentabilidade socioambiental, a democracia e a cidadania (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

Em 2007, a universidade aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) instituído por meio do Decreto nº 6.096 - PR, de 24/04/2007, cujo objetivo era “*criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior*”. Este programa estabelecia como uma de suas diretrizes a redução das taxas de evasão. Conforme UFRN (2013) essa diretriz fazia parte do cerne das mudanças pretendidas na instituição.

Em sua Proposta de Adesão ao REUNI (UFRN, 2007), a Universidade declarou a carência institucional de estudos sistemáticos sobre a evasão. Embora reconhecendo essa lacuna em seus registros acadêmicos, elencou e descreveu uma série de elementos que, à época, foram apontados como possíveis causadores da evasão na graduação. Eles dizem respeito à retenção, à falta de articulação entre as disciplinas básicas e aos objetivos do curso, às dificuldades de adaptação ao ambiente acadêmico para o aluno recém-egresso do Ensino Médio e à necessidade do estudante de desempenhar atividade laboral, inviabilizando o acompanhamento do curso de graduação. Esses fatores foram diagnosticados em oficinas pedagógicas e em estudos da Comissão Permanente de Vestibular (COMPERVE) da UFRN.

O Relatório do REUNI indica que o insucesso de alunos de graduação da UFRN se dá na perspectiva da retenção e não da evasão. Ele informa que esses estudos foram feitos com base em dados obtidos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA e em oficinas de autoavaliação dos cursos de graduação. Além disso, elenca problemas que interferem no sucesso do aproveitamento acadêmico dos cursos e apresenta estratégias adotadas em função dos problemas identificados. Esses resultados apresentados no relatório foram fruto de um estudo de natureza ampla, feito para o conjunto dos cursos de graduação da instituição a partir de ferramentas apropriadas ao volume do estudo - dados do

sistema e resultados de oficinas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE NO NORTE, 2013).

Polydoro (2000) alerta que o ato de escolher um curso universitário e uma carreira profissional, muitas vezes prematuramente, pode trazer consigo indecisão, ansiedade e angústia. Todavia, a complexidade relacionada ao contexto universitário não se restringe ao momento inicial de opção pelo curso e carreira, ela também pode se manifestar no trajeto acadêmico, resultando em desistência por parte do estudante.

A evasão é um grande problema para as instituições de ensino superior e, portanto, merece uma atenção permanente. Ela gera fortes consequências acadêmicas, econômicas e sociais. Quando um aluno se desvincula do curso sem concluí-lo sua formação acadêmica é retardada ou até mesmo abortada. Esse fato, em muitos casos, resulta em frustração pessoal e familiar, pois a obtenção do título acadêmico significaria um melhor posicionamento social e profissional. Essa frustração pessoal estende-se, também, aos candidatos que pretendiam ocupar a vaga que acaba ficando ociosa. As universidades, por sua vez, sofrem prejuízos no desempenho acadêmico e na utilização dos recursos humanos e materiais. Para a sociedade, na condição de contribuinte, há um prejuízo quanto a não formação acadêmica dos cidadãos. Há, ainda, o comprometimento dos recursos públicos que são investidos sem o devido retorno (BAGGI; LOPES, 2011; DIAS, THEÓPHILO; LOPES, 2010).

Conforme cálculo dos indicadores de gestão - ano de 2015, fornecido pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), feito em observância à fórmula contida no Manual de Orientações para o Cálculo dos Indicadores de Gestão do Tribunal de Contas da União (TCU), o custo corrente de um aluno para a UFRN é de R\$ 15.742,80 por ano. Depreende-se então sobre a evasão na universidade:

(...) é uma questão não só educacional, mas também econômica e política. Reduzir os índices de evasão produziria um impacto positivo nas trajetórias individuais dos alunos, além de um impacto financeiro e social positivo para as instituições de ensino superior (BARDAGI; HUTZ, 2005, p. 294).

A Proposta de Adesão ao REUNI (UFRN, 2007) afirma que “a ociosidade de vagas na universidade está intrinsecamente relacionada à evasão dos alunos (...)”, isso ocorre porque as vagas geradas pela evasão nem sempre são aproveitadas. No caso particular da UFRN, existe, no Regulamento dos Cursos de Graduação, a previsão para preenchimento de vagas residuais - aquelas oriundas dos cancelamentos de programa dos estudantes. Porém, o

referido regulamento disciplina que, no processo seletivo para esse fim, o número de vagas oferecidas para um curso não pode ultrapassar o limite de 10% (dez por cento) das vagas ofertadas pela sua forma principal de ingresso. Como para a grande maioria dos cursos, o número de cancelamentos é consideravelmente superior ao número de vagas permitidas para oferta, essa restrição resulta em um alto percentual de vagas não reocupadas.

Diante do exposto, torna-se pertinente justificar institucional e socialmente a pesquisa de quais variáveis são responsáveis pela desistência de curso por parte dos alunos de graduação. O levantamento bibliográfico realizado mostra que o estudo da evasão pode ser feito por meio de abordagens de áreas diversas, como a da educação, da psicologia e da sociologia. Sendo assim, destaca-se que para este trabalho elegeu-se tratar a temática pela ótica da gestão, tendo em vista que as perdas institucionais causadas pela evasão comprometem o aproveitamento dos recursos públicos investidos para a formação discente, assim como impede o alcance de taxas de diplomação satisfatórias nos cursos que possuem grande número de cancelamentos. Sob essa perspectiva, pretendeu-se observar e discutir a ocorrência do fenômeno, a partir da análise de metas e parâmetros estabelecidos em políticas nacionais e marcos legais que tratam do enfrentamento institucional do fenômeno.

Na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), órgão responsável pelas atividades de ensino de graduação da UFRN, a presença dessa temática é frequente, pois essa pró-reitoria coordena e assessora programas institucionais que, conforme suas linhas de atuação, se propõem a contribuir com a melhora do desempenho acadêmico dos alunos de graduação, gerando, assim, redução no número de cancelamentos de curso.

A discussão desse assunto tem ocorrido em fóruns e reuniões institucionais nos últimos anos, especialmente após a adesão ao REUNI. Especificamente em 2015, a PROGRAD realizou um Fórum de Coordenadores de cursos de graduação, sob o tema *Desempenho acadêmico dos cursos de graduação*, no qual abordou o problema da evasão, expondo teoricamente a temática e apresentando as ações de combate já implementadas na instituição, em decorrência de debates anteriores e das políticas nacionais que visam a permanência dos estudantes nas universidades. Todavia, foi colocado que mesmo com essas ações, ainda se observa um grande número de desistências nos cursos. Diante dessa realidade, lançou-se mais uma vez a proposta de debates e estudos voltados ao combate do problema, visando à redução do número de cancelamentos e consequente aumento da taxa de sucesso da universidade.

Conforme o Relatório do REUNI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE NO NORTE, 2013) e dados do SIGAA, a incidência de não conclusão de curso nas

áreas tecnológicas e ciências exatas é elevada. Normalmente as dificuldades para os cursos dessas áreas se manifestam nos primeiros períodos, pois as disciplinas básicas se constituem um obstáculo real e considerável. Em seu estudo, Macedo (2012) aponta a dificuldade relativa ao acompanhamento de conteúdos disciplinares, a qual é bastante evidente na área das ciências exatas.

Nas questões relacionadas às dificuldades encontradas pelos estudantes nas disciplinas que exigem maior embasamento, entende-se que os estudantes são inseridos no ensino superior com dificuldades no conteúdo acadêmico adquiridos no ensino médio (MACEDO, 2012. p. 75).

Com base no conhecimento dessa realidade, decidiu-se estudar a evasão nos cursos presenciais de licenciatura e bacharelado em Física, Matemática e Química, vinculados ao Centro de Ciências Exatas e da Terra - Campus de Natal da UFRN. O relatório do estudo da Comissão MEC/SESU/ANDIFES (BRASIL, 1997) constata a impossibilidade da extinção completa do fenômeno evasão, contudo apresenta preocupação com a busca de estratégias para a diminuição dos índices e, desse modo, propõe o prosseguimento dos estudos a nível local e nacional.

A convivência com a temática no âmbito das atividades realizadas como servidora da PROGRAD foi determinante para despertar o interesse em estudá-la, haja vista que diversas indagações são suscitadas, corriqueiramente, quando se verificam os números de cancelamentos de curso. Frente a uma gama de possibilidades de investigação que podem ajudar a compreender como ocorre esse fenômeno nos cursos, optou-se por verificar junto aos evadidos os motivos que os levarem à desistência. Para isso definiu-se os objetivos (geral e específicos) da pesquisa, que são apresentados adiante.

Para fundamentar teoricamente o estudo foi feita uma contextualização histórica do ensino superior no Brasil, seguida de uma apresentação sobre o processo de expansão e democratização vivenciado nos últimos anos e, por fim, discorreu-se diretamente sobre o tema evasão.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Identificar fatores que levaram os estudantes que ingressaram de 2013 a 2015 nos cursos presenciais de Física, Matemática e Química a se evadirem de seus cursos.

2.2 Objetivos Específicos

- Traçar o perfil socioeconômico e acadêmico do evadido;
- Identificar a situação de vinculação ao sistema de ensino superior após a evasão;
- Confrontar os fatores identificados com ações institucionais que visam melhorar o desempenho e oportunizar a permanência do aluno.

3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A UNIVERSIDADE PÚBLICA

3.1 Síntese Histórica do Ensino Superior no Brasil

A universidade é considerada um instrumento de transformação, tendo em vista que possui a função social de gerar desenvolvimento nos âmbitos da cultura e da ciência, produzir avanço tecnológico, assim como difundir pensamento crítico, promovendo formação profissional e cidadã. Nesse sentido, espera-se que nela ocorra a concepção, o aprimoramento e a transmissão de conhecimento que contribuam com a evolução sociocultural e com o atendimento de necessidades coletivas.

Teixeira (1976, p. 235) elenca quatro funções fundamentais que a universidade possui. A primeira é “preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica”. A segunda está ligada ao aumento da visão suscitada pela vida intelectual que a universidade proporciona, isto é, ao alargamento mental da inteligência. Seguindo, apresenta como terceira função “a de desenvolver o saber humano”, sendo um espaço que além de cultivar e transferir saber, pesquisa, descobre, e aumenta o conhecimento humano. Por fim, a quarta função da universidade é transmitir a cultura da sociedade em que estiver inserida. Para o autor, nas universidades brasileiras se observa predominantemente a formação de profissionais e a falha no cultivo e transmissão da cultura nacional.

Desde a concepção até a sua criação formal, a universidade brasileira passou por diversas mudanças em conformidade com os momentos e acontecimentos históricos, ou seja, a investigação da história da educação superior no país não pode ser feita de forma desconexa do contexto sócio-histórico. Vale ressaltar que o exercício de influências se dá em ambas as direções, de forma que o contexto social atravessa a universidade, que por sua vez participa nos encaminhamentos das mudanças sociais.

A estruturação da educação superior brasileira é marcada, na sua implementação, pelo caráter elitista e profissionalizante. Sobre essas características Melo, Santos e Andrade (2009) declaram:

Percebe-se que as políticas e reformas do ensino superior empreendidas no Brasil do período colonial até a Ditadura, não tiveram como eixo central as necessidades da maioria da população, mas sim os interesses dos grupos dominantes que constituíam as elites e as demandas de uma economia externa que passou de capitalista mercantil, para industrial e depois monopolista e financeiro (MELO; SANTOS; ANDRADE, 2009, p. 1).

Os estudos sobre o ensino superior no Brasil assinalam que seu início foi tardio em relação a outros países do continente americano, vindo a acontecer em 1808 com a chegada da corte portuguesa ao país. Conforme Cunha (1986), nesse momento inicial não se configurava o caráter universitário; o ensino superior era estruturado em estabelecimentos isolados. Nesse período os cursos eram voltados para áreas específicas, basicamente profissionalizantes visando atender a interesses dominantes da corte portuguesa que chegara para se estabelecer na colônia. A esse respeito o autor diz que “a partir de 1808, foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais.”

No período do Império, praticamente não houve mudanças no ensino superior, sendo, portanto, observada uma estabilidade durante toda a fase. Olive (2002) relata que, apesar de várias propostas, não foi criada uma universidade no país, prevalecendo a oferta de cursos superiores de orientação profissional em escolas e academias. Nesse contexto, Ghiraldelli Júnior (2009) ressalta que no período do império o campo do ensino superior dispunha de boas escolas nas áreas jurídica, médica e engenharia; havendo, ainda os cursos militares e escolas para o ensino artístico e religioso. Embora, segundo o mesmo autor, a nossa primeira constituição, outorgada em 1824 (posteriormente a proclamação da independência em 1821), continha um tópico segundo o qual o Império deveria possuir universidades, a determinação não foi concretizada no “plano prático”. Em suma, as mudanças educacionais ocorridas com a transferência da sede do poder para o Brasil não foram impactantes para mudar o caráter do ensino, nem suficientes para instituir a universidade no país.

O período que sucedeu ao Imperial, comumente chamado de República Velha ou Primeira República, nos seus primórdios assistiu a transformações no ensino superior. Nessa fase foi promulgada a primeira constituição republicana, em 1891, a qual trouxe mudanças para a Educação. Ghiraldelli Júnior (2009) apresenta duas razões para conquistas alcançadas nessa fase: a idealização e construção do novo regime contou com a presença de grupos que privilegiavam carreiras de trabalho que dependiam de escolarização; e o clima de inovação política que estimulou os nossos intelectuais a discutirem a necessidade de abertura de escolas. Nas primeiras décadas da República, segundo Cunha (1986) o acesso ao ensino superior foi facilitado em decorrência do aumento do número de faculdades e de mudanças nas condições de admissão.

A despeito de avanços ocorridos, alguns fatores devem ser considerados na análise educacional do período. Melo, Santos e Andrade (2009) dizem que, apesar do

aumento do número de instituições de ensino superior nessa fase, o estabelecimento de universidades foi tardio. Muitos autores trazem a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 como a primeira universidade do Brasil. Há de se considerar, ainda, que o ensino superior manteve seu caráter elitista. Ao discorrer sobre a facilitação do acesso a esse nível de ensino, Cunha (1986) revela que “apesar desse movimento geral de expansão do ensino superior, as condições de equiparação dos cursos não atendiam as esperanças de todos pelas exigências que faziam”. Corroborando com essa questão, Ghiraldelli Júnior (2009) apresenta o dado de que 75% da população em idade escolar ou mais era analfabeta em 1920, ou seja, duas décadas após o fim do Império, a situação educacional do Brasil não retratava a que se pensou no início da República.

O período posterior à Primeira República foi determinado pela Revolução de Outubro de 1930. A Era Vargas foi dividida em três períodos. Cunha (1986) coloca que Getúlio Vargas foi Presidente da República, em princípio por garantia das armas das milícias das oligarquias dissidentes e do Exército (Governo Provisório); posteriormente por eleição do Congresso Nacional (promulgação da Constituição de 1934); por fim, governou com o monopólio do uso da força, representando os interesses das classes dominantes (Estado Novo). O autor discorre que durante esse período houve mudanças na economia com a promoção da industrialização. Diante disso, ele afirma que os contextos político e econômico foram determinantes no surgimento de duas políticas educacionais opostas: a liberal e a autoritária. Para Fávero (2006), as reformas implementadas no campo de ensino, nessa época, tratavam-se de ações voltadas a desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho. Em contrapartida, ela ressalta que, apesar da tendência à centralização, reflexo da política autoritária adotada desde o início do Governo Provisório, houve iniciativas em matéria de educação superior, citando a criação de universidades.

Ao assumir o *Governo Provisório*, Getúlio Vargas criou um Ministério para coordenação e orientação dos serviços de educação. Com o início dos trabalhos desse Ministério, a partir de 1931, vários atos legais foram expedidos para os diversos ramos de ensino. Entre esses atos destaca-se o Decreto nº 19.851, de 11/04/1931, primeira diretriz geral para o ensino superior, que estabelecia que esse tipo de ensino no país deveria obedecer, de preferência, ao sistema universitário (FÁVERO, 1980). A história mostra que esse período é marcado, ainda, pela criação do Decreto nº 19.850, de 11/04/1931, que cria o Conselho Nacional de Educação (CNE); pela elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

– “Manifesto de 1932”; pela criação União Nacional dos Estudantes (UNE), criada em 1937, assim como por melhoramento nos índices da educação brasileira.

Avanços e entraves caracterizam o sistema educacional na Era Vargas. Como afirmam Melo, Santos e Andrade (2009), a dualidade entre conservadorismo e relativa abertura demonstram o caráter ambíguo da reforma do ensino superior da época.

O fim do Estado Novo, com a deposição de Vargas em 1945, sinaliza uma nova fase na história. Barros (2007) relata que:

Instável politicamente e necessitando de concessões para contemplar as classes e dirimir tensões surgidas pelo processo de desenvolvimento capitalista brasileiro, o Estado vai, de 1945 a 1964, implementar uma série de medidas que ora visam ao atendimento das pressões pelo acesso ao ensino superior e, em outros momentos, objetivam sua contenção. Este é o cenário em que entram no jogo tanto os movimentos pela reforma universitária, quanto o debate que se estendeu, desde a Constituição liberal de 1946 até 1961, em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BARROS, 2007, p. 6).

A conjuntura educacional pós 1945 propiciou que cursos superiores passassem a ser buscados como estratégia de ascensão social. Isso se deu em razão de que, contrapondo o período até a década de 1950, no qual a ascensão ocorria através da “reprodução do pequeno capital” e/ou abertura de um negócio, após esta data, abriram-se canais no “topo das burocracias públicas e privadas” em que diplomas escolares passam a constituir critério para a posse do cargo (MOROSINI, 2005). Em relação à fase anterior à Ditadura Militar, Barros (2007) afirma que houve uma expansão do ensino superior e que tal movimento tinha relação direta com a necessidade do Estado populista em garantir base social e apoio dos setores médios, particularmente dos estudantes. No entanto, a expansão ocorrida não atendeu a demanda, muito superior à abertura de novas vagas.

Conforme Morosini (2005), a instauração do Regime Militar mudou a natureza das discussões universitárias do cunho político para o cunho técnico. Melo, Santos e Andrade (2009) falam que os militares instituíram expedientes legais que por um lado pretendiam a continuidade de um processo de modernização do ensino superior com base na “racionalidade e eficiência” capitalista e, por outro, buscavam manter o controle autoritário das universidades como forma de resguardar essa tendência modernizante.

O período ditatorial é marcado pela Reforma Universitária de 1968. De acordo com Morosini (2005), a referida reforma foi profunda e legislava instituindo a ampliação das funções das universidades para o ensino, pesquisa e extensão, e “criando departamentos

aliados a um complexo sistema organizacional, caracterizado, de um lado, pelo sistema administrativo e, de outro, pelo acadêmico”.

A partir da Reforma Universitária de 1968 tornam-se modelares nas instituições de ensino superior a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a estrutura departamental, a matrícula de disciplinas e a gestão de racionalidade eficientista. Registra-se, ainda, a expansão das instituições (dimensão e quantidade), a privatização do setor, a interiorização, a legitimação de cursos noturnos (MOROSINI, 2005).

Com o fim da ditadura inicia-se o processo de redemocratização do país. Registros históricos reconhecem a década de 1980 como a “década perdida”, em função de crises, inflação e mudança de regime político. Nesse contexto, o ensino superior passa por um momento de estagnação, com queda nas matrículas do ensino de graduação. Durham (2003) considera surpreendente que após o período prolongado de crescimento, o sistema pare de crescer abruptamente. Para ela:

A crise econômica está provavelmente associada a este fenômeno. Mas há outros fatores que nos ajudam a entender não só esta estagnação, mas também um outro problema do ensino superior brasileiro. É o fato de que ele é anormalmente pequeno quando comparado com outros países de nível equivalente de desenvolvimento na América Latina. Mesmo no auge de seu crescimento, a taxa bruta de matrículas no ensino superior, em relação à população de 20 a 24 anos não foi maior que 12,0%. Nos anos 80 e boa parte dos noventa, decresce para 11 e 10,0%. É apenas em 2000 que atinge os níveis máximos anteriores com indicação do início de uma nova fase de crescimento acelerado (DURHAM, 2003, p. 24).

Na primeira metade da década de 1990, o ensino de graduação vivencia um leve aumento no número de matrículas, na ordem de 8%; já na segunda metade da década, o crescimento foi de quase 35% (CORBUCCI, 2007). Gomes e Moraes (2012) relatam que no ano de 1995 a educação superior apresenta indícios de uma nova fase, tendo em vista que pela primeira vez a taxa de matrícula ultrapassou 9% da população de 18 a 24 anos. Reiteram, ainda, que no período de 1995 a 2002 houve uma grande expansão do sistema, observada a partir das taxas anuais de crescimento que se intensificaram como resultado de um conjunto de políticas e iniciativas coordenadas pelo Governo Federal, e que em 2002 registrou-se um número de matrículas correspondente a 15,06% da população de jovens entre 18 e 24 anos, caracterizando, assim, a fase de mudança do sistema de elite para um sistema de massa².

² Segundo Trow (2005 apud Gomes e Moraes, 2012), no sistema de elite a proporção de matriculados no grupo etário de 18 a 24 anos é de até 15%. O sistema de massa tende a atender entre 16% e 50% do mesmo grupo. Havendo consolidação plena do sistema de massa em relação ao de elite quando o percentual de matriculados de 18 a 24 anos passar dos 30%.

Com a implementação de políticas e programas que visam ampliar e democratizar o acesso, a expansão continuou ocorrendo em ritmo acelerado a partir de 2003. O crescimento resultou em uma taxa de mais de 19% da população entre 18 e 24 anos matriculada no ensino superior em 2006, indicando a consolidação do sistema de massa. Apesar de se reconhecer a importância da transição do sistema de elite para o sistema de massa, há de se considerar que esse processo exige atenção para que não se descarte atenção com a qualidade da educação superior (GOMES; MORAES, 2012).

Ponderando fragilidades e contribuições, conclui-se, diante do cenário histórico da educação superior brasileira, que a superação do sistema de elite representa um ganho social quando se observa o aumento do número de alunos matriculados e a diversidade de classes que eles representam, especialmente nas instituições públicas.

3.2 Educação Superior Pública no Brasil e na UFRN: contexto atual

As universidades têm passado por mudanças intensas em sua história recente e uma característica marcante do ensino superior nos últimos tempos é a sua expansão. Essa questão vem materializada nas duas versões do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovadas, respectivamente, pelas Leis 10.172/2001 e 13.005/2014. O PNE, previsto pela Constituição Federal de 1988, é uma normativa que define prioridades e estratégias relacionadas à educação nacional, planejadas para o prazo de dez anos.

Ristoff (2008) define a expansão como crescimento expressivo do sistema, considerando seus índices no que diz respeito ao aumento do número de instituições, de cursos e de matrículas; ele alerta que expansão não pode ser confundida com democratização. A democratização, segundo Brasil (2014), possibilita a garantia da isonomia no acesso e permanência na educação superior. Nos últimos anos, algumas políticas e programas possibilitaram o avanço desse ramo do ensino no que diz respeito a esses dois aspectos: expansão e democratização.

Consolidando uma política nacional de expansão da educação superior que vinha ocorrendo no país, em 2007 foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Intencionando a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, o governo federal propôs, por meio desse programa, medidas para oportunizar às universidades federais condições para melhorias física, acadêmica e pedagógica. Dentre as diretrizes estabelecidas pelo programa encontram-se o aumento de vagas iniciais nos cursos

de graduação, a ocupação de vagas ociosas, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão.

A Comissão constituída pela Portaria nº 126/2012 – MEC elaborou um Relatório sobre a Expansão das Universidades Federais entre os anos de 2003 e 2012. Os parâmetros utilizados (2003 e 2012) dizem respeito, respectivamente, ao início da política de expansão adotada pelo Ministério da Educação, e ao ano previsto para a conclusão do REUNI. O referido relatório apresenta os seguintes dados para o período: houve um crescimento de aproximadamente 111% da oferta de vagas nos cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino - IFES; as matrículas em cursos de graduação da modalidade presencial atingiram um aumento de 60%; as matrículas em cursos de graduação presencial da modalidade a distância foram ampliadas em 520%; foram criadas 14 universidades no período de 8 anos (2003 a 2010); o número de municípios atendidos por universidades federais passou de 114 para 272, configurando um crescimento de 102%.

Com a adesão ao REUNI, a UFRN vivenciou uma grande mudança institucional, pois o programa possibilitou um crescimento vertiginoso em diversas áreas. A proposta que selou o compromisso da universidade com o MEC apresentou metas no âmbito das seis diretrizes do programa.

O foco das mudanças pretendidas estava voltado para a melhoria da graduação, oportunizando a redução das taxas de retenção e evasão; a implementação de ações que repercutissem na formação didático-pedagógica do corpo docente, de maneira que fossem incorporadas novas metodologias informacionais às atividades de ensino; a avaliação de experiências didático-pedagógicas bem sucedidas; e a institucionalização de políticas de melhoria da educação básica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE NO NORTE, 2013).

O Relatório do REUNI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE NO NORTE, 2013) apresenta as seguintes informações concernentes à implantação do conjunto de propostas de reestruturação e expansão, financiadas pelo REUNI, na instituição:

- O aspecto diferencial do programa para a UFRN foi o modelo de formação em ciclo. O Curso de Ciências e Tecnologia permite a formação de um bacharel generalista, em três anos, que pode ingressar no mercado de trabalho, realizar uma pós-graduação ou complementar sua formação profissional por meio de reingresso em cursos de engenharia – formação de 2º ciclo, com duração mínima de dois anos.

- No campo do ensino de graduação presencial, houve aumento expressivo da oferta de vagas, possibilitado pela criação de cursos novos; de 2007 a 2012 foram criados 39 novos cursos de graduação regulares e presenciais, dos quais 19 para o turno noturno, com a

finalidade de possibilitar aos alunos que trabalham uma oportunidade para melhorar sua formação educacional.

- Organização dos cursos de graduação a partir de novas estruturas curriculares que permitem a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a mobilidade dos alunos.

- Contribuição para a melhoria da educação básica do estado, por meio de programas e ações que representam um esforço institucional permanente para a formação continuada de professores.

- Foram atendidos 2.040 estudantes com bolsa das diversas modalidades, por intermédio dos recursos de assistência estudantil do REUNI; ocorreram ampliações e melhorias relacionadas ao Restaurante Universitário e à Residência Universitária; e foram implementados projetos que visam à qualidade de vida dos estudantes universitários.

- No ensino da pós-graduação, a UFRN registrou aumento no número de cursos ofertados e crescimento qualitativo de suas atividades.

- Na pesquisa e na extensão, os avanços em termos quantitativos e qualitativos também foram bastante expressivos. Pesquisas em áreas estratégicas vêm sendo realizadas. Projetos de extensão foram pensados com propósito de aprofundar a relação entre a universidade e a sociedade norte-rio-grandense e de contribuir com a formação acadêmica do aluno.

- Melhoria e aperfeiçoamento da formação didático-pedagógica do corpo docente, que é uma política permanente da instituição por meio do Programa de Atualização Pedagógica - PAP, com a incorporação de novas metodologias de ensino-aprendizagem e o uso regular de novas tecnologias informacionais, fundamentais para melhoria da qualidade acadêmica do ensino, da pesquisa e da extensão.

- Contratação de novos docentes qualificados, aporte que incrementou as atividades de pesquisas e a expansão e consolidação dos programas de pós-graduação na UFRN. A consistência da política de formação de quadros que propiciam sustentabilidade às políticas acadêmicas em andamento se reflete na predominância do regime de dedicação exclusiva – DE na distribuição do quadro docente em razão do regime de trabalho, associado ao crescente número de doutores.

- Crescimento no quadro de servidores técnico-administrativos.

- Expansão e recuperação das condições de infraestrutura. Todavia, apesar do esforço realizado, ainda há carências que demandam investimentos.

O REUNI foi uma importante estratégia institucional, oferecendo condições para a UFRN dá continuidade e imprimir qualidade acadêmica ao processo de grande crescimento

de suas atividades verificado nos últimos anos. Com as ações do programa, a universidade tem buscado atingir suas metas de redução nas taxas de evasão e de elevação da taxa de conclusão dos seus cursos de graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE NO NORTE, 2013). Na avaliação externa realizada pelo INEP, em 2011, para o processo de credenciamento, a UFRN obteve o conceito máximo 5. No relatório, os avaliadores evidenciaram:

As importantes mudanças estruturais observadas in loco, resultantes principalmente do REUNI, que já impactam na qualidade do ensino e da pesquisa, visto os conceitos obtidos nos cursos avaliados pelo ENADE, o número crescente de pesquisadores do CNPq, a satisfação da comunidade universitária, e especialmente a expansão do número de cursos e vagas, oportunizando o acesso ampliado dos jovens do estado ao ensino superior de qualidade (BRASIL, 2011).

O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE lançado pelo Governo Federal em 2007, ano de instituição do REUNI, ressalta que a expansão democrática do acesso ao ensino superior possibilitada por esse programa permitiria o aumento expressivo do contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública. Sendo assim, se constituía como desdobramento necessário dessa democratização a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil, inclusive, dando sustentação à adoção de políticas afirmativas.

De fato, nesse contexto de criação de novas instituições públicas, interiorização de IFES, ampliação do número de vagas (inclusive noturnas) e expansão do ensino a distância, evidenciam-se alternativas reais para que as classes menos favorecidas tenham acesso ao ensino superior (RISTOFF, 2006). Conforme Brasil (2014), os princípios da democratização e inclusão se constituíram alicerces para o processo de reestruturação e expansão.

As políticas públicas de expansão, democratização de acesso e permanência que têm sido efetivadas no país visam à igualdade de oportunidades, pois como já foi mencionado anteriormente o ensino superior brasileiro, historicamente caracterizado como de elite, vem se transformando em um sistema de massa. Com o aumento do número de matrículas as taxas de escolarização na educação superior³ do Brasil cresceram, como pode ser observado nos valores relativos ao decênio 2003 a 2013.

³ Taxa Bruta de Escolarização na Educação Superior: Percentual de pessoas que frequentam cursos de graduação na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos.

Taxa Líquida de Escolarização na Educação Superior: Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam cursos de graduação na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos.

Tabela 1 – Taxas de escolarização na educação superior de 2003 a 2013

| Ano | Taxa de escolarização bruta | Taxa de escolarização líquida |
|-------|-----------------------------|-------------------------------|
| 2003 | 20,2 | 11,0 |
| 2004 | 20,1 | 10,7 |
| 2005 | 21,2 | 11,4 |
| 2006 | 24,2 | 12,9 |
| 2007 | 25,5 | 13,3 |
| 2008 | 26,9 | 14,0 |
| 2009 | 28,1 | 14,7 |
| 2010* | - | - |
| 2011 | 29,6 | 14,9 |
| 2012 | 30,4 | 15,4 |
| 2013 | 32,3 | 16,5 |

Fonte: Observatório do PNE⁴

*Dados não disponibilizados

A partir da edição de 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM⁵ passou a ser utilizado como parâmetro único na seleção de candidatos para ingresso nas instituições públicas de educação superior. Essa proposta foi pensada com o objetivo de ampliar a democratização do acesso às vagas públicas do ensino superior, possibilitar uma maior mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Para fazer a opção pelo curso e pela instituição, o estudante utiliza o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas em cursos de graduação a candidatos participantes do ENEM. A plataforma SiSU possibilita ao estudante concorrer a vagas de instituições públicas em todas as regiões do país, sem se preocupar com os ônus relativos a deslocamento, haja vista que o exame é realizado em mais de 1500 municípios⁶ do país. O SiSU tem por diretriz a democratização do acesso às vagas oferecidas pelas instituições públicas e gratuitas de educação superior.

A adesão ao ENEM/SiSU para preenchimento de vagas fica a critério de cada instituição, que pode aderir parcial ou totalmente a esse modelo de seleção. A UFRN não utilizou de imediato essa forma de seleção para os seus cursos, vindo a fazê-lo somente a partir de 2011. Assim como no ano anterior, a oferta em 2012 se deu em caráter experimental, com disponibilização de vagas para um número bastante reduzido de cursos. Após um processo de discussões com a comunidade acadêmica sobre a adesão integral ao sistema, o

⁴ O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a as metas do Plano Nacional de Educação e de suas respectivas estratégias.

⁵ O ENEM avalia o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Atualmente cerca de 500 universidades usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior.

⁶ Edital nº 6, de 15 de maio de 2015 (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2015).

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE aprovou a oferta de vagas pelo ENEM/SiSU a partir de 2013, definindo os seguintes percentuais:

- Para 2013: no mínimo 50% das vagas de todos os cursos (exceto os que realizam Teste de Habilidade Específica - THE);

- A partir de 2014: 100% das vagas regulares para ingresso nos cursos de graduação (exceto os que realizam Teste de Habilidade Específica - THE).

A política nacional de democratização de acesso que acompanhou a expansão demandou o estabelecimento de programas de ações afirmativas, que visam o enfrentamento da discriminação de caráter estrutural e cultural. Conforme Bernardino (2002):

Ações afirmativas são entendidas como políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas. Para tanto, concedem-se vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de inferioridade a fim de que, num futuro estipulado, esta situação seja revertida. Assim, as políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade (BERNARDINO, 2002, p. 256).

No campo da educação, as ações afirmativas são políticas que possibilitam maior equidade no acesso, vindo a romper a herança de exclusão e preconceito que se perpetua na sociedade brasileira. O sistema de cotas definido pela Lei nº 12.711/2012, e regulamentado pelo Decreto nº 7.824/2012, é uma modalidade de seleção que visa reservar parte das vagas das universidades federais para grupos considerados vulneráveis socialmente a discriminações (BRASIL, 2014).

A Lei de cotas, como foi intitulada, determina a reserva de, no mínimo, 50% das vagas ofertadas em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação das IFES. Essa reserva é utilizada para os estudantes oriundos de escolas públicas, com percentuais destinados especificamente para pretos, pardos e indígenas. O Decreto regulamentador definiu como prazo máximo o ano de 2016 para que as instituições cumprissem integralmente a reserva de 50% de vagas para os cotistas. Sendo assim, a UFRN aprovou a implementação gradativa de percentuais de reserva (2013: 25%, 2014: 37,5%; 2015: 50%).

Algumas instituições federais, no exercício de sua autonomia e em conformidade com o seu contexto social, já utilizavam sistema de políticas afirmativas em seus processos seletivos. Todavia, como ressalta Andrade (2014), a Lei de Cotas veio padronizar os critérios dos programas de ações afirmativas voltados para egressos de escolas públicas e para grupos raciais. Ademais, o documento prevê uma revisão, em dez anos, dos atributos utilizados como

critérios para usufruto das cotas, ou seja, a política poderá ser reformada em conformidade com a avaliação de seu impacto no acesso dos estudantes beneficiários da lei.

A UFRN passou a utilizar ação afirmativa a partir do vestibular de 2006, com o intuito de ampliar o acesso de estudantes de escolas públicas. O Argumento de Inclusão era um sistema de pontuação adicional, que tomava como referência critérios socioeconômicos e de desempenho dos candidatos da rede pública no vestibular. Com a instituição da Lei nº 12.711/2012, o Argumento de Inclusão foi substituído pelo Sistema de Reserva de Vagas em 2013.

O direito à igualdade de condições de acesso e permanência do estudante no sistema educacional é assegurado em vários princípios legais. Entre as diretrizes do REUNI consta a *ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil*, demonstrando a preocupação com a garantia de permanência do estudante na educação superior. Desse modo, tem-se buscado assegurar a permanência do estudante na educação superior por meio de programas como o Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, o PNAES consolida o REUNI.

Almeida (2013) afirma que a gênese do PNAES tinha como base as seguintes áreas estratégicas: moradia, alimentação, manutenção e trabalho, esporte, saúde, acesso à biblioteca, conhecimentos de informática, domínio de língua estrangeira e movimentos sociais, buscando, desta forma, assegurar as condições de permanência, a inclusão social, a melhoria do rendimento acadêmico e das condições de vida dos estudantes. O autor esclarece que as áreas estratégicas foram definidas em função de estudos e pesquisas realizados pela ANDIFES⁷, por meio do FONAPRACE⁸, sobre o perfil socioeconômico dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior em 1996-1997, 2003-2004 e 2010.

O PNAES tornou-se programa de governo em 2010. O Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o programa, disciplina em seu Artigo 4º, parágrafo único:

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

O referido Decreto estabelece como objetivos do programa:

⁷Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral.

⁸Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Fórum assessor da ANDIFES, que congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições de ensino.

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

A Política de Assistência Estudantil, que tem se proposto a oferecer condições para manter na universidade estudantes com condições socioeconômicas desfavoráveis, tem se expandido na UFRN ao longo do tempo. E conforme se comprova nos registros oficiais da instituição, as ações desenvolvidas para atendimento aos alunos em condição de vulnerabilidade tiveram grande incremento a partir de 2010, com o PNAES. Conforme o Relatório de Gestão da UFRN para o ano de 2010, a universidade desenvolve uma política de assistência estudantil, atendendo ao discente carente, mediando seu acesso ao PNAES.

Torna-se imprescindível que a política de assistência estudantil viabilize mecanismos de promoção ao acesso, permanência e conclusão dos estudantes considerados prioritários no cadastro único da instituição, dando subsídio a melhores condições econômicas, sociais, políticos, familiares, culturais, físicos e psicológicos, contribuindo para um melhor desempenho acadêmico, onde possa vir a formar cidadãos qualificados para o mercado de trabalho (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE NO NORTE, 2011).

O PNAES, estruturado em função das áreas estratégicas já mencionadas, se coloca como um relevante mecanismo de investimento na área de assistência estudantil. Em um sistema que foi predominantemente voltado para a elite, a inclusão de alunos com condições socioeconômicas desfavoráveis se constitui uma questão que evoca medidas capazes de oferecer igualdade de condições e de promover a permanência de alunos.

Outra medida da democratização do ensino foi o estímulo à educação a distância. Melo, Melo e Nunes (2009) afirmam que “as políticas públicas de expansão da educação superior a distância (...) estão baseadas na transposição de um sistema elitista para outro que permite a massificação do acesso”. O Governo Federal instituiu, por meio do Decreto nº 5.800/2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Destinado ao setor público, o programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância.

Essa modalidade de ensino se apresenta como uma alternativa bastante viável para atender uma demanda de público que tem dificuldade de cursar uma universidade no modelo presencial. A educação a distância possibilita um horário de estudo mais flexível, proporcionando ao estudante a autonomia de organizar seus períodos de estudos, conforme a disponibilidade que sua rotina impõe. Ela favorece, também, que o público de comunidades

mais remotas consiga realizar um curso superior sem precisar se deslocar diariamente à instituição de ensino, fator relevante quando considerando que devido à dimensão geográfica do Brasil, muitas localidades ficam distantes de unidades de ensino. A UFRN oferta vagas para essa modalidade desde o ano de 2005.

As ações apresentadas representam investimentos na transformação de um ensino centrado em grupos cultural e socialmente privilegiados.

De acordo com o Artigo XXVI, 1, da Declaração Universal de Direitos Humanos, a admissão à educação superior deve ser acessível a todos e baseada no mérito. Como consequência, o ingresso e a permanência na educação superior não admite qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em condições econômicas, culturais e sociais, ou incapacidades físicas. O único critério admissível é o mérito do candidato, o seu esforço e determinação pessoal em integrar a universidade (BRASIL, 2014).

A educação superior é um bem público, sendo assim essas e outras medidas que visam à isonomia no acesso e permanência devem ser preservadas. Há de se considerar, ainda, que o fomento à qualidade deve estar associado ao processo de expansão e democratização. Formar em quantidade e com qualidade é um desafio a ser conquistado, tendo em vista que a educação é um importante caminho para a realização pessoal e profissional e para o desenvolvimento de uma sociedade. Nesse propósito, ao longo dos seus 57 anos, a UFRN consolidou-se como uma instituição de excelência, tendo contribuído para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte por meio de sua atuação na área de ensino, pesquisa e extensão. É a maior universidade do estado, oferecendo atualmente no campo da graduação 110 cursos⁹ na modalidade presencial e 11 na modalidade a distância. O Relatório de Gestão da UFRN para o ano de 2014 ressalta:

No âmbito de sua responsabilidade social destacam-se a política de inclusão, a de formação de profissionais para atender estudantes com necessidades especiais, e o programa de formação continuada a professores da rede básica de ensino. O programa de expansão de qualidade acadêmica revela o esforço da Instituição por meio de um conjunto de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, com a participação de professores, estudantes e técnicos, cujos resultados de excelência refletiram nas avaliações externas do INEP/MEC, o que permitiu classificar a UFRN em 1º lugar entre as universidades das regiões Norte e Nordeste (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

Ristoff (2008) assevera que a ampliação do acesso nos remete ao fato de que a expansão da educação superior teve um sentido de crescimento de oportunidades para classes

⁹ Esse quantitativo é contabilizado considerando o conceito de curso estabelecido no Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da UFRN. Art. 5º: A caracterização de um curso de graduação compreende nome, unidades de vinculação, município sede, modalidade e grau concedido.

da sociedade até então excluídas desse nível de ensino. Considerando-se que não se vislumbra apenas o acesso, mas também a permanência e conclusão de curso por parte desses discentes que chegam à universidade, o conjunto de políticas e programas criados, nas últimas décadas, foram destinados a promover condições igualitárias de ingresso, continuidade e diplomação no ensino superior aos estudantes das mais diversas situações sociais. Quando um aluno se evade da universidade por não ter condições socioeconômicas de prosseguir até a conclusão de seu curso, pode-se considerar um retrocesso nessa conquista social de acesso ao ensino superior.

4 O FENÔMENO EVASÃO

4.1 Experiência Universitária e Evasão

A escolha por um curso de graduação traz em si uma série de significados, expectativas e aspirações pessoais e profissionais. Polydoro (2000) elenca uma série de variáveis que, de acordo com a literatura, motivam a decisão de iniciar um curso superior. Entre elas estão a exigência de formação na profissão escolhida, promoção na carreira profissional, continuidade do processo de educação geral, capacitação para a disputa no mercado de trabalho e/ou possibilidade de ascensão social. Contudo, é indubitável que o fato de ingressar no ensino superior não é garantia de êxito na busca dessas conquistas, pois outros aspectos que estão associados a esse nível de ensino podem se constituir impeditivos para sua continuidade e conclusão.

O fenômeno da evasão no ensino superior é complexo, pois tem sido considerado como estando associado a um conjunto de fatores, internos e externos à instituição de ensino, que interferem na iniciativa do estudante desistir ou não do curso. Em contrapartida às políticas de expansão e democratização que têm permitido um maior acesso ao ensino superior no Brasil, se observa que grande parte dos alunos que ingressam na universidade não conclui a graduação, vindo a evadir-se, especialmente nos períodos iniciais do curso, conforme afirmam estudiosos como Silva Filho et al. (2007), Lobo (2012) e Santos (2013). Em sua tese Polydoro (2000) coloca que o entusiasmo inicial com a universidade muitas vezes se perde quando o estudante passa a perceber dificuldades, tais como mudança de cidade e suas consequências, condição financeira, estrutura da universidade, exigências curriculares e novo círculo de relacionamento. É comum que no decorrer do tempo os estudantes passem de um estado de contentamento para uma situação de dúvidas e insatisfação e, conseqüentemente as desistências começam a acontecer.

Segundo Almeida, Soares e Ferreira (2001), o ingresso no ensino superior exige o cumprimento de múltiplas e complexas tarefas que estão associadas a quatro domínios principais, a saber:

- acadêmico (novos ritmos e estratégias de aprendizagem);
- pessoal (relacionamentos interpessoais mais maduros);
- social (fortalecimento da identidade e desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo); e

- vocacional (desenvolvimento da identidade vocacional; foco num projeto de carreira e de vida).

Essas tarefas devem ser cumpridas de forma satisfatória para que o estudante possa progredir e se desenvolver no curso.

Com a universalização do direito à inserção no ensino superior que se presencia na história recente, é cada vez maior e mais heterogêneo o público que busca o ingresso em um curso de graduação. O corpo discente atualmente é variado em termos de idade, sexo, nível social e econômico, etnia, motivações e expectativas profissionais e, em conformidade com Santos (2013), “compreender essa diversidade e os desafios que ela nos coloca, bem como as demandas originadas das novas necessidades da sociedade deve ser objeto de estudos na área da educação e avaliação institucional”. Veloso e Almeida (2002) também ressaltam:

Ao admitirmos a democratização do Ensino Superior, temos que supor que têm acesso a este nível de ensino alunos com diferenças de desempenho no ensino médio, de condições socioeconômicas entre outras, e que suas escolhas pelos cursos de graduação podem ser influenciadas por fatores diversos (VELOSO; ALMEIDA, 2002, p. 142).

A evolução quantitativa no período 2003 a 2013¹⁰ pode ser constatada por meio dos dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior¹¹/INEP e apresentados na Tabela 2. A referida tabela mostra o número de ingressantes nesses dois anos pontuais, revelando o crescimento do número de pessoas que tiveram acesso ao um curso de graduação na década. Conforme se observa, para o conjunto total de IES o aumento foi de 117,2% e para as universidades federais, foi de 151,5%.

Tabela 2 – Número de ingressantes nos anos de 2003 e 2013

| Ano | Instituição de Ensino Superior | |
|------|--------------------------------|------------------------|
| | Todas* | Universidades Federais |
| 2003 | 1.262.942 | 120.562 |
| 2013 | 2.742.950 | 279.118 |

Fonte: Resumos Técnicos (Censo da Educação Superior 2003 e 2013). Inep.

* Inclui as seguintes organizações acadêmicas públicas e privadas: universidade, centro universitário, faculdade, IF e Cefet.

¹⁰ Último censo publicado pelo INEP.

¹¹ O Censo da Educação Superior é uma pesquisa declaratória, de participação obrigatória pela Instituição de Ensino Superior, realizada mediante coleta de dados. Tem como data de referência o ano anterior ao da coleta e reúne informações.

Em decorrência desse crescimento quantitativo e dessa diversidade do corpo discente, a implementação de medidas que contribuam para a permanência é vital para o sistema educacional. A esse respeito, Santos (2013) alerta:

A discussão sobre evasão requer atenção especial dado o contexto de políticas de democratização do ensino superior e a consequente ampliação das vagas nesse nível de instrução. Essa situação cria oportunidades de acesso de estudantes com diferentes trajetórias educacionais e experiências de vida, o que leva, muitas vezes, a dificuldades de adaptação à realidade acadêmica (SANTOS, 2013, p. 46-47).

Para isso, como assevera Livramento (2012), as instituições de ensino superior precisaram se adaptar às alterações de necessidades de seu público nesse contexto em que a evasão se apresenta como um fator preocupante para os gestores da educação superior. Diante desse quadro, o Governo Federal tem criado e incentivado ações e programas destinados a manter o estudante em condições de vulnerabilidade no ensino superior, intentando, dessa forma, amenizar as desigualdades expostas.

A trajetória a ser percorrida na realização de um curso superior é rica na quantidade e diversidade de experiências que pode proporcionar ao corpo discente. Os obstáculos dentro de uma universidade se apresentam de diversas formas, seja no que diz respeito a questões de foro íntimo do estudante ou relativamente às questões institucionais coletivas, e exigem do acadêmico esforço e dedicação para superá-los e prosseguir até a conclusão do curso.

Grande parte dos alunos que ingressam nas universidades não possui experiência em outro curso de graduação. Para esse ingressante que é oriundo do ensino médio, o ambiente universitário é completamente diferente de sua realidade escolar anterior e demanda do estudante independência e consciência de seu protagonismo na condução da sua vida acadêmica. Polydoro (2000) fala que esse novo nível de ensino exige do estudante a percepção de que ele precisa aprender rapidamente coisas como domínio da linguagem acadêmica, conhecimento do espaço físico, assimilação de novos valores, apropriação de novas responsabilidades e reaprendizagem do ato de estudar.

Assim como o estudante, a universidade também tem um papel a cumprir, pois em conformidade com o que afirma Santos (2012) é da responsabilidade da instituição o cuidado com os estudantes, os quais às vezes se sentem isolados, por presumir-se que ao ingressar no ensino superior eles devem “se virar” para sobreviver sozinhos. Polydoro (2000) corrobora com esse raciocínio ao dizer que cabe a universidade promover ao acadêmico uma vivência com qualidade e satisfação, possibilitando, assim, o seu desenvolvimento integral. Sendo

assim, todos os esforços devem ser feitos pela universidade para preservar os estudantes em seus cursos, pois não é conveniente atestar que a decisão pela desistência do curso seja considerada apenas uma postura ativa do aluno que está indeciso ou enfrentando dificuldades, mas também devem ser ponderadas as possíveis lacunas do sistema.

A avaliação institucional é um importante instrumento de acompanhamento acadêmico e de gestão, que se realizado continuamente oportuniza não somente controle, mas também a revisão e construção de processos de melhoria da qualidade de ensino. Contudo se for realizada como mera formalidade se constituirá um ritual burocrático, negligenciando o estímulo à busca por um melhor e mais qualificado desempenho.

A primeira tentativa de instituição de um sistema nacional de avaliação voltado para a graduação foi a criação do Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), em 1993. De acordo com Baggi e Lopes (2011), nesse contexto de discussão de avaliação institucional nasceu um dos debates precursores no Brasil sobre evasão nas instituições de ensino superior, que se deu com a realização, em 1995, do Seminário sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, promovido pela Secretaria de Educação Superior - SESU e Ministério da Educação – MEC. Santos (2013) relata que:

No Brasil, já existiam iniciativas isoladas acerca do estudo sobre a evasão, mas foi a partir de 1995, com o Seminário sobre Evasão no Ensino Superior, que houve sistematização de informações. A partir de então, os estudos nacionais sobre a evasão no ensino superior passaram a ser parte integrante dos procedimentos de avaliação institucional que vinham sendo realizados principalmente por universidades públicas (SANTOS, 2013, p. 25).

O processo de avaliação institucional é um momento coletivo de conhecimento e de busca de soluções dos problemas da universidade (BAGGI; LOPES, 2011). Tendo em vista sua abrangência institucional, já que investiga fatores relacionados ao aluno, ao curso e à instituição como um todo que interferem na evasão, a avaliação institucional pode colaborar para minimizar os efeitos desse evento, que pode ser considerado uma fragilidade do sistema educacional.

A Comissão MEC/SESU/ANDIFES (BRASIL, 1997), baseada em critérios de vivência e observação de estudos na área, apresentou alguns fatores que contribuem para o fenômeno e os classificou em três ordens, quais sejam: fatores referentes a características individuais do estudante, fatores internos às instituições e fatores externos às instituições. Em sua pesquisa, Souza (1999) também classificou em três tipos as causas apresentadas para a evasão em seu campo de estudo: fatores acadêmico-institucionais; fatores sócio-político-

econômicos e fatores de ordem pessoal. Observa-se, porém, que outros estudos na área congregam em apenas dois grupos de fatores as causas da evasão, são eles: internos e externos. Sendo que os fatores internos estão relacionados a questões acadêmicas e institucionais (curso, corpo docente, infraestrutura) e os fatores externos são referentes a questões pessoais, sociais e econômicas (DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010; LIVRAMENTO, 2012).

Identificam-se os fatores internos como aqueles que dependem do controle dos gestores da instituição. Em estudos sobre a temática, aparecem elencadas como causas relacionadas às questões acadêmicas e institucionais currículos longos e desatualizados, com rígida cadeia de pré-requisitos, não visualização de articulação teórico-prática dos conteúdos, sensação de despreparo para o mercado de trabalho decorrente da inadequação curricular, problemas relacionados à dificuldade de aprendizagem, problemas com os docentes, insuficiência de programas de acompanhamento pedagógico, ausência de laços afetivos na universidade, dentre outras. (BRASIL, 1997; DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010; LIVRAMENTO, 2012; LOBO, 2012).

Quanto aos fatores externos, alguns dos itens citados nos estudos são ligados a aspectos socioeconômicos, escolha do curso, perspectiva de mercado para a profissão, deficiência da educação básica, além de variados problemas de ordem pessoal e familiar. Em grande parte, essas causas que representam adversidades marginais às instituições independem da interferência resolutiva dos gestores universitários. (BRASIL, 1997; DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010; LIVRAMENTO, 2012; LOBO, 2012).

A ocorrência da evasão pode ser resultado tanto da incidência de um desses fatores de forma isolada, como por uma combinação deles. Macedo (2012) alerta que estudos realizados sobre os fatores determinantes da evasão discente revelam que não há homogeneidade nas causas de sua ocorrência nos mais variados cursos das diversas Instituições de Ensino Superior do país. Seguramente as motivações alegadas não são uniformes quando consideradas as particularidades de cada curso, instituição e, até mesmo, região, no entanto, a categorização de motivos de desistência permite um olhar mais objetivo para a questão e, desta forma, colabora para a visualização de problemas existentes e para a reflexão quanto a atitudes a serem tomadas que realmente possam ir de encontro aos fatores determinantes à evasão de estudantes nas universidades, considerando a diversidade da população acadêmica, assim como as diferenças de perfil de cada instituição.

Para Polydoro (2000), “a integração ao ensino superior envolve o confronto com as exigências das atividades acadêmicas e das relações interpessoais e sociais, bem como as

relacionadas à identidade pessoal e à escolha da carreira”. A adaptação e a continuidade do discente no novo sistema dependem de vários elementos, sendo assim é evidente que focar em aspectos isolados em detrimento de um olhar contextualizado e amplo para a questão empobrece a análise e o entendimento do fenômeno da evasão.

4.2 Caracterização da Evasão

Os estudos realizados têm se empenhado em quantificar, entender e propor soluções para o fenômeno da evasão nos diversos níveis de ensino. Porém, Lobo (2012) prudentemente atenta para a dificuldade de padronização de tudo o que diz respeito à evasão. Um vasto campo de possibilidades permeia a determinação do tipo, o método de cálculo, assim como suas causas e consequências.

Na literatura sobre a temática, o conceito de evasão não é único. Brasil (1997) caracterizou a evasão em três categorias, a saber: *evasão de curso*, quando o estudante desliga-se do curso superior sem concluí-lo; *evasão da instituição*, quando o estudante se desvincula da instituição e *evasão do sistema*, quando o estudante abandona os estudos, seja numa situação temporária ou definitiva. Observando essas categorias, Cardoso (2008) as divide em dois grupos: evasão aparente (mudança de curso ou de instituição) e evasão real (saída do sistema de ensino). Para o presente estudo será considerada a evasão de curso, isto é, o desligamento definitivo sem conclusão do aluno de seu curso de graduação, objetivando compreender as causas para a evasão na realidade dos cursos eleitos.

Para Dilvo Ristoff (1999), a evasão ocorre quando o aluno abandona os estudos. Ele entende que a migração discente entre cursos ou instituições caracteriza-se como mobilidade e não evasão. Afirma, ainda, que na mobilidade não há de se considerar desperdício ou fracasso, pois ela se configura em um processo natural de busca de crescimento do indivíduo. Lobo (2012), por sua vez declara que:

Na verdade, estritamente falando, toda vez que um aluno deixa de estudar em um curso, por qualquer razão, o curso teve uma perda (ou seja, houve uma Evasão!) que precisa ser analisada, mesmo que essa perda seja “compensada” pela ocupação de uma vaga em outro curso da IES, ou até no mesmo curso por outro aluno. Medir a Evasão não se trata só de verificar um “saldo de caixa”, ou seja, quantos alunos entraram menos quanto saíram, mas quem entrou e quem saiu e por quais razões, para que seja possível evitar outras perdas pelos mesmos motivos com ações que gerem mudanças e essas só acontecem se entendemos, claramente, o que está ocorrendo (LOBO, 2012, p. 26).

É notável esse entendimento de Lobo, pois conhecer o público de alunos cancelados e suas razões para evasão é fundamental para a eficácia nos resultados de diplomação de uma instituição, à medida que o conhecimento e a compreensão das causas permitem o encaminhamento de ações de combate. Brasil (1997) observa que, em razão da ausência de unanimidade quanto ao conceito de evasão, as análises realizadas nesse campo devem dimensioná-la de acordo com o estudo específico. Considerando que ao seguir essa conduta, pode-se evitar risco de generalizações ou simplificações desfiguradoras da realidade, permitindo, assim, qualificar adequadamente os dados quantitativos indicadores de desempenho.

Por essas razões parece importante pontuar, para efeito deste estudo e para outras tantas demandas de tomadas de decisões da gestão universitária, que na UFRN as situações que ocasionam cancelamento de programa, podendo ser consideradas como tipos de evasão, são classificadas da seguinte maneira:

- abandono de curso;
- decurso de prazo máximo para conclusão do curso;
- insuficiência de desempenho acadêmico;
- solicitação espontânea, transferência para outra IES;
- não regularização de transferência de outra IES para a UFRN;
- efetivação de novo cadastro e decisão administrativa.

Esses tipos de cancelamentos estão delineados no Regulamento dos Cursos de Graduação, norma que rege o ensino de graduação na universidade, aprovado por meio da Resolução nº 171/2013 – CONSEPE, de 05/11/2013.

Esta pesquisa foi realizada com estudantes evadidos pelo tipo desligamento cancelamento por abandono de curso, que acontece por duas formas, conforme o Artigo 322 da referida resolução.

Caracteriza-se abandono de curso por parte do estudante quando, em um período letivo regular no qual o programa não está suspenso, ocorre uma das seguintes situações:

I – não efetivação de matrícula; ou

II – nenhuma integralização de carga horária, gerada pelo trancamento de matrícula e/ou reprovação em todos os componentes curriculares nos quais o estudante está matriculado.

§ 1º O abandono de curso acarreta o cancelamento de programa no período letivo regular em que ele é caracterizado.

No que diz respeito à quantificação da evasão discente, constata-se que não é tarefa simples, considerando-se que há uma diversidade de variáveis que podem compor as análises. Silva Filho et al. (2007) afirmam que “a evasão pode ser medida em uma IES, em

um curso, em uma área de conhecimento, em um período de oferta de cursos e em qualquer outro universo, desde que tenhamos acesso a dados e informações pertinentes”. Os estudos que se propõem a identificar os índices de evasão podem valer-se de diferentes metodologias de cálculo. Nesta ocasião serão apresentadas apenas as formas de cômputo adotadas pelos estudos do Instituto Lobo¹² e do COGRAD¹³/ANDIFES.

Conforme Lobo (2012), o cálculo da evasão utilizado pelo Instituto Lobo toma como base a evasão anual do conjunto dos cursos, ignorando a origem do ingressante (processo seletivo inicial, transferência ou outras formas de ingresso). Para realizar o cálculo e estimar a evasão anual do sistema, das IES e dos cursos, com os dados que são disponibilizados oficialmente, utiliza-se a taxa de permanência. A fórmula¹⁴, definida em função dos números constantes nos Censos da Educação Superior Brasileira, é:

$$P = [M(n) - Ig(n)] / [M(n-1) - Eg(n-1)], \text{ onde:}$$

P = Permanência;

M(n) = matrículas num certo ano

M (n-1) = matrículas do ano anterior a n

Eg (n-1) = egressos do ano anterior (ou seja, concluintes)

Ig (n) = novos ingressantes (no ano n)

A partir da taxa de permanência, obtém-se o índice de evasão, ou abandono anual, pelo cálculo:

$$\text{Evasão} = 1 - P \text{ (multiplicar por 100 para obter \%)}.$$

O COGRAD/ANDIFES desenvolveu seguinte fórmula para calcular a taxa de evasão anual com dados semestrais.

$$E(n) = 1 - [M1(n+1) - I1(n+1)] / [M1(n) + I2(n) - C1(n) - C2(n)], \text{ onde:}$$

M1 é número de matriculados no primeiro semestre

C1 é o número de concluintes no primeiro semestre

¹² O Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia tem como objetivo principal “contribuir na solução dos problemas brasileiros nas áreas de educação, ciência e tecnologia. (...) As ações do Instituto Lobo visam reunir competência e experiência acadêmicas que possam ser transformadas em projetos de interesse do País.

¹³ O COGRAD, Colégio de Pró-reitores de Graduação das IFES, é um órgão de assessoramento da ANDIFES nas temáticas ligadas a área Graduação. Criado em 2010, tem seus objetivos voltados a estudos e proposições de questões ligadas a sua área de atuação.

¹⁴ Esse cálculo é usado para analisar a Evasão Global, assim como a Evasão por tipo de Organização Acadêmica das IES, por Região Geográfica das IES e por Área de Conhecimento ou por Curso, dependendo dos dados oficiais disponibilizados. (LOBO, 2012)

C2 é o número de concluintes no segundo semestre
I1 é o número de ingressantes no primeiro semestre
I2 é o número de ingressantes no segundo semestre
n é o ano em estudo
n+1 é o ano posterior ao de estudo

Numa perspectiva mais simplificada, Silva Filho *et al* (2007) apresentam duas abordagens denominadas evasão anual média e evasão total. A primeira mede qual a porcentagem de alunos matriculados que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano ou semestre seguinte (conforme a periodicidade do estudo). A segunda mede o número de alunos que ingressou, mas não obteve o diploma ao final de um prazo estabelecido para integralização.

O INEP tem divulgado anualmente e de forma pública os resultados do Censo da Educação Superior, como já mencionado anteriormente. Dentre as informações disponibilizadas, constam os dados referentes aos ingressantes, matriculados e egressos dos cursos de graduação. Silva Filho *et al.* (2007) avaliam que as sinopses do censo têm sido publicadas numa formatação padronizada e sistemática, possibilitando o uso de uma série de dados anuais que permitem gerar análises em termos de evolução de indicadores ao longo de um período significativo de anos. Todavia, com relação aos dados numéricos da evasão no país, Baggi e Lopes (2011) trazem uma reflexão bastante pertinente e relevante.

Com relação ao levantamento de dados oficiais sobre o fenômeno da evasão, o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não disponibiliza de forma explícita os números sobre a saída de alunos; o cálculo pode ser aproximado quando se leva em conta o número de alunos matriculados, ingressantes e concluintes a cada ano. (...) A disponibilidade de dados oficiais pelo governo deveria ser feita de forma mais direta e objetiva para que pudéssemos ter acesso e entender os números que viriam de fato a quantificar e qualificar a evasão. Isto possibilitaria um avanço em alterações nas políticas públicas que auxiliasse os estudantes e as instituições públicas ou particulares no combate à evasão escolar (BAGGI; LOPES, 2011, p. 364-365).

O quantitativo de evadidos computado para o presente estudo levou em consideração o número de cancelamentos por abandono de curso gerado ao consultar o Sistema de Registro e Controle Acadêmico da instituição (SIGAA/UFRN), conforme os critérios adotados para a pesquisa.

A evasão no ensino de graduação no Brasil tem sido objeto de estudo tanto em análises que consideram o tema numa dimensão nacional como dentro de cenários institucionais (no seu todo, em áreas específicas ou para cursos isoladamente). Em seu estudo,

Livramento (2012) menciona que é importante a realização de estudos institucionais direcionados as suas realidades.

A UFRN enfrenta essa problemática em seus cursos de graduação e tem se posicionado ativamente com relação à questão, objetivando a elevação de sua taxa de conclusão. Por meio de suas pró-reitorias, tem procurado desenvolver estratégias que visam combater as causas apontadas em análises de âmbito interno e em estudos nacionais sobre o tema. Essas estratégias englobam programas de melhoria da qualidade do ensino (Programa de Monitoria, Programa de Tutoria, Programa de Educação Tutorial, Programa de Apoio à Melhoria da Qualidade do Ensino); Programa de Atualização Pedagógica (PAP), que objetiva trabalhar as fragilidades na formação pedagógica dos docentes; Mostra de Profissões, realizada com o intuito de propiciar aos alunos do ensino médio um melhor esclarecimento sobre os cursos ofertados e, assim, os auxilie a fazer uma escolha mais consciente e acertada; assim como ações concernentes às políticas de assistência estudantil e de apoio aos estudantes com necessidades educacionais especiais, desenvolvendo ações que atendem a várias políticas de permanência nacionais.

(...) a UFRN assume, dentre as suas competências, a democratização do acesso ao ensino superior, a expansão das matrículas, a reposição do quadro docente, a adequação e ampliação da infraestrutura física e a melhoria das condições de permanência do estudante na Instituição, tendo como suporte o seu Plano de Gestão 2011/2015 e o seu PDI 2010-2019 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE NO NORTE, 2015).

Mesmo tendo assumido uma postura diligente em relação à questão, o resultado global relacionado ao cancelamento de discente ainda está abaixo do esperado, demandando mais efetividade das ações, atenção a características específicas dos cursos e busca pelo conhecimento das motivações individuais dos alunos evadidos.

4.3 A Evasão nos Cursos de Física, Matemática e Química

Os cursos de Física, Matemática e Química da UFRN estão vinculados ao Centro de Ciências, Exatas e da Terra (CCET). Os três cursos disponibilizam oferta para os graus de bacharelado e licenciatura na modalidade presencial e para o grau de licenciatura na modalidade a distância. A oferta e duração dos cursos presenciais em vigor na instituição hoje são:

Tabela 3 - Oferta anual e duração dos cursos

| CURSO | GRAU | TURNO | VAGAS ANUAIS | DURAÇÃO (EM ANOS) | |
|------------|--------------|-------|--------------|-------------------|--------|
| | | | | PADRÃO | MÁXIMA |
| Física | Licenciatura | N | 50 | 4,5 | 7 |
| | Bacharelado | MT | 60 | 4 | 6 |
| Matemática | | MT | 30 | 4 | 6 |
| | Licenciatura | N | 60 | 4 | 6 |
| | Bacharelado | MT | 20 | 4 | 6 |
| Química | | M | 50 | 4 | 6 |
| | Licenciatura | N | 50 | 5 | 7 |
| | Bacharelado | M | 45 | 4 | 6 |

Fonte: SIGAA

De acordo com diagnósticos realizados anteriormente, como por exemplo, o estudo da Comissão MEC/SESU/ANDIFES (BRASIL, 1997), a área de ciências exatas concentra um alto índice de evasão discente. Nesse diagnóstico, os dados coletados por cursos em cada universidade foram agrupados em oito áreas de conhecimento, sendo a área de ciências exatas e da terra a que apresentou maior percentual de evasão, atingindo o índice de 59% para o total das 53 universidades estudadas. No ano de 2007, O Conselho Nacional de Educação - CNE, no Relatório sobre a Escassez de professores no Ensino Médio, traz como médias nacionais para o ano de 2007 os índices de 65%, 56% e 75%, nos Cursos de Física, Matemática e Química, respectivamente. Alguns trabalhos como os destacados a seguir já foram publicados sobre a evasão nos cursos de Física, Matemática e Química nas universidades do país.

Ribeiro et al. (2008), no relatório do Grupo PET-Física da Universidade de Brasília sobre a evasão nesse curso, constatam que entre 2000 e 2006 a evasão no Curso de Física (média dos anos) está entre as cinco maiores nos cursos da instituição, com a taxa de 63,6%. Nesse grupo também estão os cursos de Matemática, apresentando 65,7% e Química, com o valor 58,7%. Assim como em cursos de Física de outras instituições, a evasão na Licenciatura em Física da Universidade Estadual de Maringá se revelou preocupante no estudo feito por Silva e Franco (2014). Conforme estes pesquisadores, ao comparar o número de vagas oferecidas com o número de cancelamentos no prazo de 2000 a 2010, a quantidade de cancelamentos chega a ultrapassar a oferta em alguns anos. Quanto aos motivos de cancelamento, as entrevistas revelaram que a dificuldade com as disciplinas do curso e a falta de base matemática foram determinantes para o abandono. Objetivando averiguar a evasão de alunos no Curso de Matemática Licenciatura em um dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rafael, Miranda e Carvalho

(2015) detectaram que 48% dos alunos ingressantes no curso no período de 2008 a 2013 se evadiu. As razões apontadas para a desistência foram falta de tempo, dificuldades em conciliar trabalho e estudo, dúvidas quanto à escolha profissional e falta de conhecimentos prévios. A situação não é diferente no Curso de Química. Cunha, Tunes e Silva (2001) realizaram um levantamento da trajetória acadêmica do ex-aluno do Curso de Química na Universidade de Brasília desde o seu ingresso até à saída por cancelamento e realizaram entrevistas com ex-alunos, a fim de conhecer os motivos da evasão e as suas consequências na vida dos evadidos. O percentual de cancelamentos em relação ao de ingressantes no período analisado foi de 57%. Alguns dos itens apontados nas entrevistas com os discentes evadidos dizem respeito ao sentimento de desamparo e a falta de informação no momento inicial, despreparo para lidar com o novo sistema (diferentes realidades entre nível médio e ensino universitário), comunicação restrita e ineficiente como professores e funcionários, dificuldade de acesso às normas administrativas e impossibilidade do estabelecimento de vínculos pessoais significantes.

Na UFRN, consulta realizada no sistema acadêmico SIGAA para esses cursos, com critérios de busca¹⁵ específicos, apresentou percentuais igual ou superior a 70% de evasão quando comparada a oferta de vagas com o número de cancelamentos.

¹⁵ Para a consulta foram consideradas apenas as formas de ingresso que ofertam as vagas iniciais da instituição (vestibular e SiSU). Buscou-se o número de cancelamentos por curso (em cada turno de oferta) para cada um dos anos do estudo. Os percentuais de evasão foram obtidos pela razão entre o somatório de oferta de vagas e o somatório dos cancelamentos para os três anos (cálculo foi feito para cada curso/matriz curricular).

Itens selecionados: Tipo de ingresso: Vestibular e SiSU; Tipo de Saída: Cancelamento (considerando todos os tipos de cancelamento e não apenas o abandono de curso); Ano de saída (foram buscados os cancelamentos para os três anos do estudo (2013, 2014 e 2015)); Curso (cursos objeto da pesquisa, em cada tuno de oferta).

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve as etapas e os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Apresenta o delineamento, no que diz respeito à caracterização, população, etapas e instrumento. Marconi e Lakatos (2003) afirmam que sem a utilização de métodos científicos não há ciência e definem o método como o “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo (...).

5.1 Aspectos Éticos

Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFRN - CEP/UFRN (CAAE: 53307216.6.0000.5537), tendo sido aprovada por meio do Parecer Consubstanciado do CEP N° 1.478.490, emitido em 5 de abril de 2016. Após a aprovação pelo comitê, a coleta de dados foi iniciada e para participar da pesquisa os alunos evadidos declararam aceitação após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constante no apêndice A. Foram assegurados aos participantes o anonimato, o sigilo das informações e o direito à desistência de participação, sem qualquer tipo de prejuízo ou sanção, conforme o TCLE.

5.2 Caracterização da Pesquisa

Gray (2012) apresenta quatro formas de estudos com base na classificação das pesquisas em função de seus propósitos: exploratórias, descritivas, explicativas e interpretativas. Ele coloca que “os estudos descritivos buscam desenhar um quadro de uma situação, pessoa ou evento, ou mostrar como as coisas estão relacionadas entre si”. A concepção de Marconi e Lakatos (2003) corrobora que o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos é finalidade da pesquisa descritiva. Sendo assim, quanto aos seus objetivos, caracteriza-se a presente pesquisa como descritiva, por ter sido concebida com o propósito de identificar os motivos da evasão, analisando as características dos alunos que se desvincularam de seus cursos sem concluí-los.

Este estudo caracteriza-se, ainda, como um estudo de caso, a respeito do qual Yin (2001) fala que, em geral, é utilizado quando se colocam questões do tipo "como" e "por que". Ainda segundo o autor, “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno

contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

5.3 Universo da Pesquisa

Como fundamentação para o universo da pesquisa, Richardson (2008) define população ou universo como um conjunto de elementos que possuem características similares. Ao se agrupar determinado número de elementos forma-se uma amostra da população, portanto a descrição de amostra para o autor é “qualquer subconjunto do conjunto universal ou da população”. Sendo assim, os alunos evadidos dos cursos de graduação na UFRN representam a população e os alunos evadidos especificamente dos cursos objeto de estudo constituem a amostra.

A amostragem definida foi do tipo não probabilística (amostra por acessibilidade e conveniência), composta dos estudantes evadidos dos cursos presenciais de Física, Matemática e Química do Campus de Natal, dentro de um recorte temporal de 2013 a 2015. Essas delimitações se impuseram em função da inviabilidade de um estudo com uma população maior e mais representativa no espaço de tempo disponibilizado para este trabalho. O grupo pesquisado consiste dos alunos evadidos que apresentam as seguintes características:

- ingressaram em um dos cursos mencionados anteriormente no período compreendido entre 2013 e 2015;
- eram vinculados a qualquer um dos graus ofertados (bacharelado ou licenciatura);
- eram vinculados a qualquer um dos turnos de oferta (diurno ou noturno);
- foram desligados pelo tipo de cancelamento “abandono de curso”.

Na escolha dos cursos foi utilizado como parâmetro o alto índice de evasão nos cursos da área de ciências exatas. Para a delimitação do tempo foi determinado o triênio 2013-2015, por ser o período posterior ao fim do projeto REUNI (encerrado em 2012). O critério REUNI se justifica por ter sido um programa que estabeleceu mudanças significativas no âmbito da graduação na UFRN.

Com essas delimitações, foi solicitado à Superintendência de Informática da UFRN (SINFO) um banco de dados com os contatos dos componentes da amostra. O banco gerado continha 236 alunos evadidos efetivamente, com a distribuição por curso conforme a Tabela 4.

Tabela 4 – Número de cancelamentos

| ANO DE INGRESSO | CURSO | FÍSICA | | MATEMÁTICA | | | QUÍMICA | | | TOTAL |
|-----------------|---|--------|----|------------|----|----|---------|----|----|-------|
| | GRAU | B | L | B | L | | B | L | | |
| | TURNOS | MT | N | MT | MT | N | M | M | N | |
| 2013 | Nº DE CANCELAMENTOS POR ABANDONO | 17 | 16 | 5 | 4 | 25 | 12 | 10 | 8 | 97 |
| 2014 | | 9 | 13 | 7 | 4 | 20 | 6 | 8 | 6 | 73 |
| 2015 | | 7 | 14 | 7 | 3 | 11 | 4 | 11 | 9 | 66 |
| TOTAL | | 33 | 43 | 19 | 11 | 56 | 22 | 29 | 23 | 236 |

Fonte: Superintendência de Informática – UFRN

Se comparados o número da oferta anual (365 vagas para os três cursos) e o quantitativo de cancelamentos por abandono de curso para cada ano (97, 73 e 66), obtém-se os seguintes percentuais de evasão para o tipo de desligamento em estudo: 2013: 26,6%, 2014: 20,0%, 2015: 18,1%. É importante esclarecer que o fato de o percentual de cancelamentos ser decrescente ao longo dos anos pode ser justificado pelo tipo de critério definido para a busca. Isto é, como o levantamento limitou a procura ao ano de ingresso, o número de evadidos que ingressaram em 2013 tende a ser maior, devido ao acúmulo de cancelamentos ao longo dos três anos. Contrariamente, o total de cancelamentos dos ingressos em 2014 abrange dois anos, e o referente a 2015 contempla um ano apenas. Desta forma os somatórios desses anos são propensos a ser menores. Foi realizado, ainda, o levantamento do número de cancelamentos por todos os tipos de saída para os cursos e anos definidos para o estudo. Desse modo foi possível verificar o percentual de cancelamento por abandono de curso em relação ao total geral de cancelamentos.

Tabela 5 – Percentual de cancelamento por abandono de curso em relação ao total geral de cancelamentos

| Ano de Ingresso | Nº de cancelamentos por todos os tipos saída | Nº de cancelamentos por abandono de curso | % de cancelamento por abandono de curso em relação ao total geral de cancelamentos |
|-----------------|--|---|--|
| 2013 | 276 | 97 | 35,14% |
| 2014 | 229 | 73 | 31,88% |
| 2015 | 111 | 66 | 59,46% |
| Total | 616 | 236 | 38,31% |

Fonte: SIGAA – UFRN

5.4 Instrumento da Pesquisa: composição e pré-teste

Os Dados da Pesquisa foram colhidos por meio de aplicação de questionários, enviados eletronicamente aos sujeitos da pesquisa.

O questionário é um instrumento que satisfaz, pelo menos, as funções de “descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. A sua utilização propicia a observação de características de um indivíduo ou grupo, por meio do conjunto de questões respondidas. Essas características além de beneficiar a análise, podem ajudar a especialistas como planejadores e administradores (RICHARDSON, 2008). Segundo o mesmo autor, o questionário de perguntas fechadas apresenta as perguntas com alternativas de respostas fixas e preestabelecidas, dentre as quais o respondente opta pela que mais lhe representa.

O instrumento, disponibilizado no Apêndice A, foi composto por 39 questões fechadas e 1 aberta. As perguntas fechadas, formalizadas com base nos estudos realizados sobre evasão escolar no ensino superior, foram divididas nos seguintes blocos:

1. **Caracterização do perfil do evadido:** no qual se buscou descrever a amostra por meio dos quesitos gênero, raça, faixa etária; tipo de escola do ensino médio e escolaridade dos pais;

2. **Identificação do curso objeto da evasão:** composto por apenas uma questão na qual os participantes deveriam informar o curso do qual se evadiram. A necessidade desse bloco se deu pelo fato de que o questionário foi elaborado com perguntas padrão e foi aplicado para evadidos de 3 cursos distintos (em seus 2 graus de oferta), sendo assim em todas as questões dos blocos seguintes que faziam referência ao curso cancelado, os respondentes deviam tomar como parâmetro o curso informado neste bloco;

3. **A escolha e o ingresso no curso:** com vistas a conhecer o ano e a forma de ingresso (Vestibular ou SiSU), assim como motivações e expectativas para a escolha do curso;

4. **Permanência no curso:** contemplando questões que pudessem retratar tanto a situação socioeconômica (estado civil, fonte de sustento, moradia) como a acadêmica (participação em programas institucionais, percepção sobre o curso e o corpo docente, dificuldade enfrentadas) durante o período de permanência no curso.

5. **Cancelamento do curso:** com foco nos fatores que contribuíram para o cancelamento do curso e nos que poderiam ter colaborado com a permanência;

6. **Situação pós cancelamento:** se ingressou novamente em curso graduação, e em caso afirmativo, qual a opção de curso, de área e de instituição. Qual a razão para a nova tentativa e a situação de vínculo com o novo curso.

Em algumas dessas questões foram estabelecidos filtros, os quais conduziam os respondentes para determinadas perguntas conforme a alternativa assinalada.

Para finalizar o questionário inseriu-se uma pergunta aberta, constituída de um espaço destinado a comentários ou sugestões que os participantes quisessem expor.

Antes de ser enviado aos membros da amostra, foi realizado um pré-teste com sete pessoas para avaliação do instrumento, pois como assevera Marconi e Lakatos (2010), o questionário precisa ser testado para que sejam analisados tópicos como complexidade, conveniência e quantidade de questões, adequação da linguagem etc.

Os participantes do pré-teste foram escolhidos por terem contato com a temática ou por terem vivenciado a evasão em cursos de graduação da UFRN. A solicitação para realizar o pré-teste, enviada por e-mail, foi elaborada com orientações no sentido de avaliarem: a formulação de perguntas e respostas; a adequação e suficiência das opções de respostas; e a possível existência de perguntas inapropriadas, que causassem sensação negativa ao responder. Foi pedido, ainda, que calculassem o tempo gasto para responder todo o questionário (que ficou em média de 10 minutos) e, caso achassem necessário, acrescentassem contribuições e considerações. A realização do pré-teste se deu de 17 a 29 de março de 2016 e os participantes apresentaram suas contribuições utilizando o espaço destinado à questão aberta ou em mensagem enviada via e-mail.

5.5 Etapas da Pesquisa

As etapas definidas para o desenvolvimento da pesquisa foram quatro. A primeira correspondeu ao levantamento bibliográfico. Para construir o capítulo sobre O Ensino Superior no Brasil e a Universidade Pública foram consultados livros e trabalhos publicados em sites especializados em estudos acadêmicos. Esses sites foram, ainda, a fonte exclusiva de pesquisa sobre evasão, haja vista que a literatura que trata da temática é predominantemente composta de artigos, dissertações e teses.

A segunda etapa, por sua vez, referiu-se ao levantamento de dados relativo aos alunos evadidos que compõem o universo da pesquisa, no SIGAA/UFRN. Para concretização desta fase solicitou-se à Diretoria de Sistemas da Superintendência de Informática, no mês de março, via Memorando Eletrônico autenticado pela Pró-Reitora de Graduação os dados: curso, matrícula, sexo, data de nascimento, ano/período de ingresso, forma de ingresso, ano/período de saída, tipo de cancelamento, telefone e email. Em resposta, a SINFO enviou um banco, que como já citado anteriormente, contava com 236 alunos evadidos efetivamente.

Na terceira etapa foi realizada a coleta (aplicação do questionário) dos dados. Os questionários foram enviados, inicialmente, para os endereços de e-mail constantes no banco

de dados fornecido pela SINFO, sendo que algumas mensagens retornaram com a notificação de que o endereço era inválido. Desse modo, posteriormente foi feito contato por meio das redes sociais (*Facebook* e *Whatsapp*) com esses componentes da amostra que não receberam a mensagem via correio eletrônico, assim como com aqueles que não encaminharam resposta por este meio de contato. Ressalte-se que alguns dos componentes que estavam com o registro de e-mail errado ou desatualizado no sistema, não possuíam conta do *whatsapp* vinculada ao número de telefone informado no SIGAA e nem foi localizado perfil no *Facebook* com as informações disponíveis, não sendo possível o contato por nenhum dos mecanismos utilizados.

O início da coleta só ocorreu após a aprovação pelo Comitê de Ética da UFRN. O questionário ficou aberto para respostas do dia 13 de abril ao dia 9 de maio de 2016. Do total de 236 componentes da amostra, não foi possível contato com 4 evadidos por nenhum dos meios utilizados. O número de respondentes foi de 107, correspondendo a 45,3% de toda a amostra. Para este estudo entendeu-se como um retorno satisfatório, considerando-se o público pesquisado e o acesso possível, visto que a desistência de um curso de graduação geralmente significa uma questão delicada para a vida acadêmica e pessoal dos evadidos, o que pode gerar desinteresse ou desconforto para tratar da questão. Nas seguintes pesquisas do mesmo formato que esta, os níveis de retorno foram: Scali (2009): amostra: 227, participantes: 44 - 19,4%; Rodrigues (2012): amostra: 220, participantes: 22 - 10%; Zordan (2012): amostra: 26, participantes: 16 - 69,56%. Cabe destacar, todavia, que boa parte dos respondentes se mostrou bastante solícita e demonstrou satisfação em cooperar com a discussão da temática. Esse fato foi um ponto surpreendente e bastante motivador da pesquisa.

Por fim, na quarta etapa foi realizada a análise dos dados, a partir das informações compiladas no *google docs*¹⁶, sendo o *Excel* a ferramenta utilizada para o tratamento dos dados. As informações coletadas com o questionário foram analisadas por meio de estatística descritiva, com a apresentação gráfica dos dados.

Foram realizados cruzamentos de variáveis no processo de análise de dados com o fim de observar correlações consideradas relevantes. No entanto, deve-se ressaltar que as possibilidades de averiguações decorrentes da coleta realizada não foram esgotadas por limitações inerentes a pesquisa.

¹⁶ *Google docs*: É um pacote de aplicativos online. Possui editor de textos, de planilhas e de slides. Possui a funcionalidade de pesquisa via criação de formulários, cujas respostas obtidas são organizadas em forma de tabelas ou gráficos.

6 ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo trata da descrição dos dados e discussão dos resultados, coletados a partir do questionário aplicado. Do total de 236 alunos evadidos que compunham o universo da pesquisa, 107 responderam ao questionário, correspondendo a 45,34% da amostra. Os percentuais de retorno por curso se mantiveram em índices aproximados, com um destaque para o Curso de Física Bacharelado, que teve o maior percentual de respostas em relação ao tamanho da amostra.

Tabela 6 - Representatividade de respostas por curso

| | Física | | Matemática | | Química | |
|------------------------------|--------|--------|------------|--------|---------|--------|
| | Lic | Bac | Lic | Bac | Lic | Bac |
| Total de evadidos | 43 | 33 | 67 | 19 | 52 | 22 |
| Total de respondentes | 19 | 19 | 29 | 8 | 22 | 10 |
| Percentual | 44,19% | 57,58% | 43,28% | 42,11% | 42,31% | 45,45% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Relativamente ao número total de participantes (107), o maior índice de retorno ficou com o Curso de Matemática Licenciatura, obtendo-se a seguinte distribuição por cursos:

Tabela 7 – Percentual de respostas por curso

| | Física | | Matemática | | Química | | Total |
|-------------------------------|--------|--------|------------|-------|---------|-------|-------|
| | Lic | Bac | Lic | Bac | Lic | Bac | |
| Número de respondentes | 19 | 19 | 29 | 8 | 22 | 10 | 107 |
| Percentual | 17,76% | 17,76% | 27,10% | 7,48% | 20,56% | 9,35% | 100% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

No bloco denominado “**Caracterização do perfil do evadido**”, verificou-se que a maioria dos respondentes está na faixa etária de 19 a 25 anos (55,14%), se declaram do gênero masculino (66,36%) e consideram-se pardo (a) (47,66%).

A partir das datas de nascimento informadas foi estabelecido um agrupamento por idade, sendo definidos períodos de sete anos que resultou em quatro grupos etários. Os percentuais encontrados (Tabela 8) revelam uma população bastante jovem e em conformidade com a demanda adequada para o ensino superior, que compreende a população de faixa etária entre 18 e 24 anos, segundo indicação das agências internacionais. O não

retorno desses discentes ao ensino superior, pode comprometer a meta do PNE¹⁷ de atingir até 2024 o percentual de 33% de matrículas da população de 18 a 24 na educação superior.

Tabela 8 – Percentual de evadidos por faixa etária

| Faixa Etária | Número de respondentes | Percentual |
|---------------------|-------------------------------|-------------------|
| 19-25 | 59 | 55,14% |
| 26-32 | 24 | 22,43% |
| 33-39 | 11 | 10,28% |
| A partir de 40 | 13 | 12,15% |
| Total | 107 | 100% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Ao serem questionados sobre o gênero, 71 se declararam Masculino (66,36%), 34 se declararam Feminino (31,78%) e 2 se declaram Não-binário¹⁸ (1,87%). Nenhum participante se declarou Trans. Esse resultado confirmou o fato historicamente observado de que a área Ciências Exatas é predominantemente eleita pelo público masculino.

Tabela 9 – Percentual de evadidos por gênero

| Gênero | Número de respondentes | Percentual |
|---------------|-------------------------------|-------------------|
| Masculino | 71 | 66,36% |
| Feminino | 34 | 31,78% |
| Não-Binário | 2 | 1,87% |
| Total | 107 | 100% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Como já mencionado anteriormente, relativamente à questão da raça, a maior parte se considera pardo (a), tendo marcado esta opção 51 do total de respondentes, o que corresponde a 47,66%. Seguindo em ordem decrescente de percentuais, 39,25% se consideram branco (a) - 42 respostas; 10,28%, negro (a) - 11 respostas; e em menor percentual, tem-se 1,87% que se considera amarelo (a) (de origem oriental) - 2 respostas e 0,9% se considerando indígena - 1 resposta.

¹⁷ <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior>

¹⁸ Não Binário é um termo para identidades de gênero que não sejam exclusivamente homem nem mulher, estando portanto fora do binário de gênero.

Tabela 10 - Percentual de evadidos por raça

| Raça | Número de respondentes | Percentual |
|----------------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Pardo (a) | 51 | 47,66% |
| Branco (a) | 42 | 39,25% |
| Negro (a) | 11 | 10,28% |
| Amarelo (a) (de origem oriental) | 2 | 1,87% |
| Indígena | 1 | 0,93% |
| Total | 107 | 100% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Com relação ao tipo de escola onde cursou o ensino médio, ocorreu empate no número de respondentes que concluiu integralmente em escola pública da rede estadual e em escola privada, ficando cada uma das alternativas com 43 respostas (40,19%). Todavia, ao somar os egressos de escola pública da rede estadual com os da rede federal, que são 9 (8,41%), tem-se o total de 52, correspondendo a um percentual de 48,60% de alunos que cursaram o ensino médio integralmente na rede pública. O índice de alunos oriundos da rede pública se acentua em relação ao da rede privada, quando se adiciona os valores dos que cursaram integralmente ao número de respostas daqueles que marcaram as opções “Instituição de ensino pública (Federal), predominantemente” e “Instituição de ensino pública (Estadual), predominantemente”. Após esse somatório, a rede pública totaliza o número de 57 alunos e a rede privada, o total de 50, correspondendo a 53,27% e 46,73%, respectivamente, verificando-se, assim, um equilíbrio quanto à rede de ensino de origem. Esse resultado causou surpresa, pois se tratando de cursos de baixa procura esperava-se que houvesse discrepância com um maior percentual de estudantes oriundos da rede pública.

Tabela 11 – Tipo de escola onde cursou o ensino médio

| Tipo de escola | Número de respondentes | Percentual |
|---|-------------------------------|-------------------|
| Instituição de ensino pública (Federal), integralmente | 9 | 8,41% |
| Instituição de ensino pública (Estadual), integralmente | 43 | 40,19% |
| Instituição de ensino particular, integralmente | 43 | 40,19% |
| Instituição de ensino pública (Federal), predominantemente | 2 | 1,87% |
| Instituição de ensino pública (Estadual), predominantemente | 3 | 2,80% |
| Instituição de ensino particular, predominantemente | 7 | 6,54% |
| Total | 107 | 100% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

O grau de escolaridade dos pais dos respondentes concentra-se, majoritariamente, abaixo do nível superior. O somatório de respostas referentes às opções compreendidas entre “nenhuma escolaridade” e “superior incompleto” resultou em 83,18% e 84,11% para pais e mães, respectivamente. Isto é, apenas 16,83% de pais e 15,89% de mães possuem formação em nível “superior completo” ou “pós-graduação”. O nível de ensino mais presente entre os pais dos participantes foi o “ensino médio completo”, sendo contabilizados 25 pais e 27 mães do total de citações.

Tabela 12 – Grau de escolaridade dos pais

| Grau de escolaridade | Número de respondentes | | Percentual | |
|-----------------------------------|------------------------|-----|------------|--------|
| | Pai | Mãe | Pai | Mãe |
| Pós Graduação | 4 | 6 | 3,74% | 5,61% |
| Superior Completo | 14 | 11 | 13,08% | 10,28% |
| Superior Incompleto | 3 | 4 | 2,80% | 3,74% |
| Ensino Técnico/Profissionalizante | 4 | 10 | 3,74% | 9,35% |
| Ensino Médio Completo | 25 | 27 | 23,36% | 25,23% |
| Ensino Médio Incompleto | 9 | 11 | 8,41% | 10,28% |
| Ginásio Completo | 9 | 4 | 8,41% | 3,74% |
| Ginásio Incompleto | 10 | 10 | 9,35% | 9,35% |
| Primário Completo | 6 | 1 | 5,61% | 0,93% |
| Primário Incompleto | 17 | 20 | 15,89% | 18,69% |
| Nenhuma escolaridade | 6 | 3 | 5,61% | 2,80% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

O estado civil de 78 (72,90%) respondentes no ano de cancelamento do curso era solteiro. 27 (25,23%) eram casados (as) ou viviam em união estável e 2 (1,87%) estavam separados (as) ou divorciados (as). Ninguém assinalou a opção viúvo(a).

Tabela 13 – Estado civil no ano do cancelamento

| Estado Civil | Número de respondentes | Percentual |
|-------------------------------|------------------------|-------------|
| Solteiro (a) | 78 | 72,90% |
| Casado (a) / União Estável | 27 | 25,23% |
| Separado (a) / Divorciado (a) | 2 | 1,87% |
| Total | 107 | 100% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Adiante, serão analisados os itens do bloco “**A escolha e o ingresso no curso**”.

No banco de dados fornecido pela SINFO, o percentual de cancelados que ingressaram via SiSU é 77,54% e o percentual dos que ingressaram via vestibular é 22,46%. No entanto, não convém fazer relação do índice de cancelamento com o tipo de ingresso no

caso da pesquisa em tela, pois a amostra definida para o estudo é composta por alunos que ingressaram na UFRN nos anos de 2013 a 2015, período em que ocorreu a transição do processo de seleção para os cursos de graduação da instituição. No ano de 2013, parte das vagas foram ofertadas via vestibular e parte, via SiSU; a partir de 2014, todas as vagas passaram a ser ofertadas via SiSU. Logo, devido ao total de vagas ofertadas por cada processo seletivo ser bastante discrepante nesta amostra, o número de respondentes ingressos via Vestibular no período é, seguramente, inferior ao número dos que ingressaram via SiSU.

O mecanismo de convocação do SiSU prevê duas chamadas oficiais (1ª e 2ª chamada/lista de espera). Além disso, a partir da lista de espera as instituições podem gerar listagens para preenchimento de vagas que venham a surgir em decorrência de cancelamentos que ocorram em tempo hábil para novos preenchimentos. Esse modo de ocupação de vagas pode influir para a desistência de curso por parte de estudantes que ingressem a partir da segunda chamada, tendo em vista que a entrada ocorrendo com o semestre já em andamento pode dificultar o bom acompanhamento do curso. Embora a informação sobre a convocação não tenha sido relacionada diretamente a evasão dos discentes deste estudo, foi solicitada a indicação de chamada dos ingressos via SiSU. Os resultados desta questão, assim como os números relativos às formas de ingresso estão apresentados na Tabela 14.

Tabela 14 – Quantitativo de ingressos por processo seletivo

| Processo seletivo | Convocação | |
|--------------------------|--------------------------------------|--|
| | 1ª chamada n (%) | 2ª chamada ou lista de espera n (%) |
| SiSU n (%) | | |
| 79 (73,83%) | 43 (54,43%) | 36 (45,57%) |
| Vestibular n (%) | Não segue este sistema de convocação | |
| 28 (26,17%) | | |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Dos 79 evadidos que ingressaram via SiSU, 32 (40,51%) foram beneficiados pelo sistema de cotas, estabelecido pela Lei 12.711/2012, e 47 (59,49%) ingressaram nas vagas destinadas à ampla concorrência. A Lei de Cotas prevê a reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública, assim como para estudantes que atendem critérios de renda e de raça.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de

famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os cursos de Física, Matemática e Química não são, historicamente, classificados como cursos de alta demanda, o que preliminarmente induz ao entendimento de que uma parte significativa dos que se candidatam a cursá-los o fazem em razão da baixa concorrência e não por uma escolha vocacional. A ideia de que a opção por esses cursos, em alguns casos, seria feita mais em função de uma maior possibilidade de ingresso do que por um desejo de seguir as carreiras por eles possibilitadas é ainda mais tendente com o advento do SiSU. Isto porque, no formato desse processo seletivo, o candidato tem a possibilidade de verificar diariamente a demanda pelos cursos que estão sendo ofertados e, sendo assim, pode decidir por aqueles em que haja maior chance de ser chamado a ocupar uma vaga.

Todavia, para o grupo pesquisado não se observou a confirmação dessa hipótese, pois a maior parte¹⁹ afirmou que escolheria o curso do qual se evadiu mesmo se não fosse necessário realizar processo seletivo, ou seja, 64 pesquisados (59,81%) ingressariam nos seus respectivos cursos independente de sistema avaliativo classificatório para ingressar no ensino superior. Já 41 (38,32%) participantes escolheriam outro curso, se não existisse processo seletivo. Vale salientar que esses dados não expressam necessariamente que o curso cancelado era a formação almejada nos casos da resposta “sim”. Neste sentido verificou-se, pelo cruzamento de questões, que na pergunta “O que me influenciou a ingressar novamente em um curso de graduação foi”, dos 21 participantes que associaram seu retorno à graduação ao fato de nessa nova seleção terem conseguido aprovação no curso em que desejam se graduar, 9 assinalaram “sim” nesta questão.

¹⁹ O somatório de respostas “sim” e “não” é inferior a 107, pois por um equívoco foi inserida uma alternativa “opção 3”, que foi marcada por 2 pessoas.

Tabela 15 – Percentual de evadidos que escolheriam o curso independente de processo seletivo

| Curso | Escolheria o curso independente de processo seletivo | |
|---------------------------|--|--------|
| | Sim | Não |
| Física – Licenciatura | 63,16% | 31,58% |
| Física – Bacharelado | 73,68% | 26,32% |
| Matemática – Licenciatura | 68,97% | 31,03% |
| Matemática – Bacharelado | 25,00% | 75,00% |
| Química – Licenciatura | 59,09% | 40,91% |
| Química – Bacharelado | 30,00% | 60,00% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Os participantes que escolheriam outro curso informaram qual seria sua opção inicial. A questão não trouxe listagem pré-estabelecida, tendo sido mencionados, livremente, 21 cursos pertencentes às áreas tecnológica, humanas e da saúde, com maior frequência de citação para os Cursos de Medicina e Engenharia Civil (Tabela 16). Quanto às áreas, houve proximidade no quantitativo de frequência, ficando a distribuição da seguinte forma: 12 indicaram cursos da área de humanas; 10, da área da saúde; e 17, da área tecnológica.

Tabela 16 – Curso escolhido no caso de inexistência de processo seletivo

| Curso Pretendido | Frequência | Curso Pretendido | Frequência |
|--|------------|---------------------------------------|------------|
| Curso Cancelado | | Curso Cancelado | |
| Administração | 1 | Engenharia Elétrica | 2 |
| Física – Bacharelado | 1 | Física – Licenciatura | 1 |
| Arquitetura e Urbanismo | 3 | Química – Licenciatura | 1 |
| Física – Licenciatura | 2 | Farmácia | 1 |
| Matemática – Licenciatura | 1 | Química – Licenciatura | 1 |
| Ciências Biológicas ou Farmácia | 1 | Geologia | 1 |
| Matemática – Bacharelado | 1 | Matemática – Licenciatura | 1 |
| Ciências Contábeis | 1 | História | 1 |
| Matemática – Licenciatura | 1 | Química – Licenciatura | 1 |
| Ciências Econômicas | 1 | História ou Ciências Contábeis | 1 |
| Matemática – Licenciatura | 1 | Matemática – Bacharelado | 1 |
| Ciências Econômicas ou Direito | 1 | Medicina | 7 |
| Física – Bacharelado | 1 | Física – Licenciatura | 1 |
| Direito | 3 | Matemática – Licenciatura | 2 |
| Matemática – Bacharelado | 1 | Química – Bacharelado | 3 |
| Matemática – Licenciatura | 2 | Química – Licenciatura | 1 |
| Educação Física | 2 | Odontologia | 1 |
| Física – Bacharelado | 1 | Química – Licenciatura | 1 |
| Matemática – Licenciatura | 1 | Pedagogia | 1 |
| Engenharia Química | 1 | Química – Licenciatura | 1 |

| | | | |
|-------------------------------|----------|---------------------------------|----------|
| Matemática – Bacharelado | 1 | Psicologia | 1 |
| Engenharia Civil | 5 | Química – Licenciatura | 1 |
| Física – Bacharelado | 2 | Serviço Social | 1 |
| Física – Licenciatura | 2 | Matemática – Bacharelado | 1 |
| Matemática – Bacharelado | 1 | Tecnologia da Informação | 1 |
| Engenharia de Petróleo | 1 | Química – Bacharelado | 1 |
| Química – Bacharelado | 1 | Não indicou curso | 2 |
| Engenharia de Produção | 1 | Química – Bacharelado | 1 |
| Química – Licenciatura | 1 | Química – Licenciatura | 1 |
| Total geral | | 41 | |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

HARNIK (2005) cita um estudo realizado por Yvette Piha Lehman que pesquisou um vasto grupo de alunos, em crise com o curso ou já evadidos (180 jovens foram entrevistados – 85, de universidade pública e 95, de universidades particulares), e constatou que 44,5% dos alunos que deixam seus cursos, o fazem por tê-los escolhido de forma equivocada, em consequência de pressões dos pais, por falta de informação sobre a faculdade ou sobre o mercado. Para o questionamento sobre a motivação para a escolha do curso, 68 (63,55%) dos participantes da pesquisa em tela apontaram “Afinidade com a área ou vocação”. A questão permitia marcar mais de uma resposta, ficando a distribuição dessas 68 indicações da seguinte forma: 44 marcaram unicamente este item e 24 o marcaram juntamente com outros. Embora nem sempre como resposta única, essa alternativa relacionada ao foro pessoal do estudante (afinidade ou vocação) se sobressaiu sobre as demais opções nas contagens individuais.

O item “Facilidade de Ingresso (baixa concorrência às vagas)” ocupa o segundo lugar com 24 marcações (22,43%), mostrando que realmente há uma procura por esses cursos devido a sua baixa demanda. Contudo, como já observado neste estudo, este fator não tem sido o mais determinante para os cursos pesquisados, sendo, inclusive, marcado como única opção por apenas 7 dos 24 que o escolheram. Em terceiro lugar na frequência, marcado por 21 participantes (19,63%), vem o item “Tentar aproveitar disciplinas em um outro curso”. É razoável que esta opção esteja entre as mais sinalizadas, considerando que verificou-se um grupo de alunos que manifestou interesse por outros cursos e é bastante comum que um candidato que não consegue ingressar de imediato no curso que almeja, faça a escolha por outro que o possibilite cumprir disciplinas que poderão ser aproveitadas numa futura graduação.

Tabela 17 – Motivo que fez escolher o curso

| Motivo | Frequência | Percentual |
|--|-------------------|-------------------|
| Afinidade com a área ou vocação | 68 | 63,55% |
| Facilidade de Ingresso (baixa concorrência às vagas) | 24 | 22,43% |
| Tentar aproveitar disciplinas em um outro curso | 21 | 19,63% |
| Facilidade para conseguir emprego | 12 | 11,21% |
| Para ter um diploma superior | 12 | 11,21% |
| Influência da família/amigos | 8 | 7,48% |
| Possibilidade de conciliar estudo com o trabalho | 8 | 7,48% |
| Outros | 7 | 6,54% |
| Possibilidade de boa remuneração | 6 | 5,61% |
| Acreditar que seria mais fácil de ser realizado do que um outro curso de graduação | 1 | 0,93% |
| Necessidade de promoção no trabalho | 1 | 0,93% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

O ingresso no ensino superior é, comumente, o caminho seguido para dá continuidade aos estudos e obter formação profissional. Desse modo, a escolha pelo curso de graduação é orientada por uma série de influências e, normalmente, carregada de expectativas. Interpelados sobre as suas expectativas em relação ao curso, 73 dos participantes disseram ter sido atendidos (parcial ou totalmente), representando o percentual de 68,23%. Para 25 (23,36%) a expectativa não foi atendida e para 9 (8,41%), ela inexistia.

Tabela 18 – Atendimento de expectativa em relação ao curso

| Expectativa | Número de respondentes | Percentual |
|-----------------------|-------------------------------|-------------------|
| Atendida totalmente | 23 | 21,50% |
| Atendida parcialmente | 50 | 46,73% |
| Não atendida | 25 | 23,36% |
| Inexistia | 9 | 8,41% |
| Total | 107 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Para o bloco “**Permanência no Curso**”, iniciamos a análise com a verificação do tempo de vínculo dos alunos evadidos com seus respectivos cursos.

Como já mencionado no referencial teórico, grande parte das evasões ocorre nos períodos iniciais do curso. Ratificando o que diz a literatura a respeito do tempo de permanência, a maior concentração de desistências entre os respondentes ficou nos primeiros semestres. O somatório dos percentuais referentes ao primeiro e segundo períodos letivos (primeiro ano do curso) corresponde a um pouco mais da metade do número de respostas (50,49%). Há de se ressaltar, contudo, que para este estudo o período pesquisado é muito recente, favorecendo que o número de cancelamento no primeiro ano ocorra em maior

quantidade (para o ano de 2015 só existe a possibilidade de computar os cancelamentos dos três primeiros períodos do curso). Vivas (2011) traz os termos “evasão imediata” e “evasão média” para nominar a evasão ocorrida nesse momento inicial de ingresso e afirma que “em geral cerca de 50% da evasão ocorre no primeiro ano de curso”. A Tabela 19 mostra a contagem de respondentes com relação à quantidade de períodos letivos em que eles se mantiveram vinculados ao curso.

Tabela 19 - Quantidade de períodos letivos cursados pelos evadidos

| Número de períodos letivos²⁰ | Número de respondentes n (%) |
|--|---|
| 1 | 12 (11,21%) |
| 2 | 42 (39,25%) |
| 3 | 22 (20,56%) |
| 4 ou mais | 31 (28,97%) |
| Total | 107 (100,00%) |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

No tocante à questão de moradia, a maior parte do total de respondentes residia no Município de Natal ou na Região Metropolitana de Natal (Grande Natal)²¹ na época em que frequentava o curso, com percentuais de 67,29% e 26,17%, respectivamente. Apenas 6,54% deles residiam em municípios localizados fora da Grande Natal. Ainda relativamente à moradia, a maior parcela informou que morava com os pais - 64 ou com a própria família (companheiro(a), filhos (as)) - 26, totalizando o percentual de 84,11%. Esses dados possibilitam inferir que as condições de moradia eram favoráveis para a manutenção dos discentes no curso, pois indicam que a maior parte morava com os pais ou sua própria família, em localidade coincidente ou próxima ao do campus de oferta dos cursos.

²⁰ Para definir o número de períodos que os discentes se mantiveram vinculados ao curso foi feita a contagem do número de semestres cursados, conforme a informação do ano de ingresso (questão do questionário respondido pelos participantes) e do ano de saída (contida no banco de dados gerado pela SINFO/UFRN).

²¹ A Região Metropolitana de Natal (RMN), também conhecida como Grande Natal, reúne catorze municípios do Estado do Rio Grande do Norte: Parnamirim, São Gonçalo do Amarante e Extremoz, Ceará-Mirim, Ielmo Marinho, Macaíba, Maxaranguape, Monte Alegre, Nísia Floresta, São José de Mipibu e Vera Cruz

Tabela 20 - Condição de moradia

| No período em que estive vinculado (a) ao curso, eu morava: | No período que estava realizando o curso eu residia no município de: | | | |
|---|--|---------------------------|--------------------------------|----------------------|
| | Natal | Município da Grande Natal | Município fora da Grande Natal | Total n (x) |
| Com meus pais | 45 | 16 | 3 | 64 (59,81%) |
| Com minha família (companheiro(a), filhos (as)) | 14 | 10 | 2 | 26 (24,30%) |
| Sozinho (a) | 7 | 1 | 1 | 9 (8,41%) |
| Com amigos | 3 | 0 | 0 | 3 (2,80%) |
| Com parentes | 1 | 1 | 1 | 3 (2,80%) |
| Na residência universitária/auxílio moradia | 2 | 0 | 0 | 2 (1,87%) |
| Total - n (x) | 72 (67,29%) | 28 (26,17%) | 7 (6,54%) | 107 (100,00%) |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Em relação à fonte de sustento, dos 107 evadidos que retornaram o questionário respondido, 37 (34,58%) eram unicamente mantidos pelos pais e não precisavam trabalhar; 2 (1,87%) marcaram as opções “Meus pais me mantinham, não precisava trabalhar” e “Recebia bolsa”, cumulativamente (já que questão permitia a marcação de mais de uma resposta); 3 (2,80%) assinalaram apenas a opção “Recebia bolsas” e 1 (0,93%) declarou como fonte de renda sua aposentadoria. As demais respostas revelam que, majoritariamente, os participantes da pesquisa exerciam atividade laboral concomitantemente ao curso. Sendo pertinente observar, ainda, que os estudantes que recebiam bolsa certamente realizavam alguma atividade em contrapartida.

Tabela 21 - Fonte de sustento no período de vínculo com o curso

| Fonte de sustento | Nº de respondentes | Percentual |
|--|--------------------|----------------|
| Meus pais me mantinham, não precisava trabalhar | 37 | 34,58% |
| Trabalhava pra me manter | 26 | 24,30% |
| Trabalhava pra manter a mim e minha família | 21 | 19,63% |
| Meus pais me ajudavam, mas precisava trabalhar | 14 | 13,08% |
| Recebia bolsa | 3 | 2,80% |
| Meus pais me mantinham, não precisava trabalhar; Recebia bolsa | 2 | 1,87% |
| Meus pais me ajudavam, mas precisava trabalhar; Recebia bolsa | 2 | 1,87% |
| Meus pais me ajudavam, mas precisava trabalhar; Trabalhava pra me manter | 1 | 0,93% |
| Outros | 1 | 0,93% |
| Total | 107 | 100,00% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

A tabela 22 foi elaborada a partir da compilação das respostas em 4 grupos, com base no exercício de atividade laboral. Somando-se as respostas (de forma isolada ou agrupada) nas quais aparecem os itens “Meus pais me ajudavam, mas precisava trabalhar”, “Trabalhava pra me manter” e “Trabalhava pra manter a mim e minha família”, obteve-se como resultado o valor correspondente a 59,82% do total de respondentes.

Com as transformações da sociedade e a democratização do acesso, a realidade de conciliar trabalho e estudo é cada vez mais presente no corpo discente dos cursos universitários e é um desafio para as instituições à medida que, por vezes, o trabalho tende a implicar em prejuízo acadêmico para o aluno trabalhador. Isso ocorre pelo fato de o trabalho se constituir uma necessidade econômica ou social, não estando vinculado ao processo formativo do discente de forma que ele possa integrar teoria e prática.

Tabela 22 – distribuição percentual de estudantes trabalhadores e não trabalhadores

| Situação | Número de respondentes | Percentual |
|----------------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Não trabalhavam | 39 | 36,45% |
| Trabalhavam e recebiam ajuda | 17 | 15,89% |
| Trabalhavam e não recebiam ajuda | 47 | 43,93% |
| Recebia bolsa e Outros | 4 | 3,74% |
| Total | 107 | 100% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

A UFRN dispõe de programas e atividades com vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem da graduação e oferece, para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, a possibilidade de participar de programas e projetos de assistência. Todas essas propostas preveem gerar impacto positivo na permanência dos discentes nos cursos, conforme texto do PDI 2010 – 2019:

(...) para apoiar a permanência bem sucedida do aluno, adota programas que visam atender aos discentes em suas necessidades de natureza pedagógica, econômica e social, contribuindo com o acesso, a permanência e o sucesso do aluno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2010, p. 82)

No tocante a este tópico, a imensa maioria dos respondentes não participou dos programas, atividades ou projetos oferecidos pela instituição. Este fato pode estar relacionado com a situação do estudante-trabalhador já verificada, que acaba implicando na indisponibilidade de tempo para participar da vida universitária. Algumas vezes esses

estudantes sabem da existência, mas não conhecem como funcionam esses programas institucionais voltados para o estudante.

No que diz respeito à Programa de Bolsa ou Programa de Auxílio da Assistência Estudantil, 99 (92,52%) dos respondentes não eram beneficiários. Como não foi questionado se eles pleitearam a participação em algum programa ou projeto, nem foi solicitado que se informasse o valor da renda familiar, não é possível afirmar que os não beneficiários poderiam usufruir dos serviços de auxílio e assistência, quando analisado o critério de vulnerabilidade socioeconômica. Os 8 (7,48%) beneficiários foram encaminhados a informar o programa de bolsa ou auxílio da assistência estudantil do qual participaram. As respostas apresentadas, num espaço aberto para texto, foram:

- Programa de auxílio residência;
- Auxílio moradia;
- Auxílio moradia;
- Apoio técnico;
- *De fundamental importância, visto que sem o auxílio seria impossível o frequentar ao campus universitário (sic);*
- Auxílio alimentação;
- Auxílio moradia;
- REUNI.

Assim como para os programas e projetos de assistência estudantil, não foi perguntado aos participantes se eles chegaram a pleitear a participação nos programas e atividades voltados ao processo de ensino-aprendizagem e não conseguiram aprovação nas seleções, tampouco se usufruíram de algum dos programas no decorrer das disciplinas. Respondendo propriamente sobre a participação, 94 (87,85%) afirmaram que não atuaram nesses programas e atividades. Como a questão possibilitava a marcação de mais uma resposta, 3 dos respondentes indicaram a participação em mais de um programa. Mesmo reconhecendo o fato verificado de que os discentes abandonaram seus cursos nos períodos iniciais, a não participação nessas atividades relevam uma pouca vivência da experiência universitária, que pode gerar um sentimento de não ser parte integrante do espaço acadêmico. O não envolvimento em atividades que vão além dos limites da sala de aula é uma situação que favorece a evasão.

Tabela 23 – Participação em programa voltados ao processo de ensino-aprendizagem

| Programa | Frequência |
|---|-------------------|
| Nenhuma atividade | 94 |
| Projeto de Extensão | 5 |
| Projeto de Iniciação Científica | 3 |
| Programa de Tutoria | 2 |
| Programa de Educação Tutorial (PET) | 2 |
| Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) | 2 |
| Outros | 2 |
| Programa de Monitoria | 1 |
| Estágio não obrigatório | 1 |
| Total | 112 |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Ao serem questionados a respeito da atualização do currículo do curso e de sua adequação no aspecto da formação teórica e prática, apenas 4 participantes consideraram o currículo defasado. A opção “Era atualizado. As disciplinas proporcionavam uma boa formação teórica e prática” foi marcada por 40 (quarenta) pessoas, 25 (vinte e cinco) apontaram que o currículo poderia ser mais atualizado, proporcionando uma melhor formação teórica e prática e 38 (trinta e oito) participantes não se consideraram aptos a opinar quanto à adequação do currículo à formação teórica e prática. Segue a distribuição dessas respostas entre os cursos pesquisados.

Tabela 24 - Adequação à formação e atualização do currículo do curso

| Com relação ao currículo do curso, considero que: | O curso do qual fui cancelado na UFRN foi: | | | | | | Total n (%) |
|--|---|--------------|------------------|------------------|---------------|---------------|--------------------|
| | Física (Lic) | Física (Bac) | Matemática (Lic) | Matemática (Bac) | Química (Lic) | Química (Bac) | |
| Era atualizado | 10 | 8 | 13 | 2 | 4 | 3 | 40 (37,4%) |
| Poderia ser mais atualizado | 3 | 5 | 6 | 3 | 7 | 1 | 25 (23,4%) |
| Era defasado | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 4 (3,7%) |
| Não me considero apto a opinar | 6 | 5 | 8 | 3 | 11 | 5 | 38 (35,5%) |
| Total | 19 | 19 | 29 | 8 | 22 | 10 | 107 (100%) |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

A partir da tabela anterior (24), traçou-se o comparativo entre os respondentes dos cursos de licenciatura e de bacharelado, com os valores percentuais calculados em relação ao

total de respostas por curso. Fazendo um comparativo entre os evadidos dos cursos de bacharelado e de licenciatura, observa-se que: nos dois graus do Curso de Física, a maior parte dos respondentes considera o currículo atualizado; para o Curso de Matemática, o currículo da licenciatura foi considerado atualizado pela maior parte dos respondentes, já para o currículo do bacharelado aparecem à frente as opções de que poderia ser mais atualizado e de que não se considera apto(a) a responder, com o mesmo número de respostas; no caso do Curso de Química, os participantes evadidos dos dois graus apontaram, majoritariamente, que não se consideram aptos(as) a opinar sobre a adequação do currículo.

Tabela 25 – Percentual de respostas por curso sobre adequação/atualização curricular

| | Física Lic | Física Bac | Matemática Lic | Matemática Bac | Química Lic | Química Bac |
|---|-----------------------|-----------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------|------------------------|
| Era atualizado. As disciplinas proporcionavam uma boa formação teórica e prática | 52,63% | 42,11% | 44,83% | 25,00% | 18,18% | 30,00% |
| Poderia ser mais atualizado, proporcionando uma melhor formação teórica e prática | 15,79% | 26,32% | 20,69% | 37,50% | 31,82% | 10,00% |
| Era defasado, deixando a desejar no aspecto da formação teórica e prática | 0,00% | 5,26% | 6,90% | 0,00% | 0,00% | 10,00% |
| Não me considero apto a opinar quanto a adequação do currículo à formação teórica e prática | 31,58% | 26,32% | 27,59% | 37,50% | 50,00% | 50,00% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Para 93 (86,92%) dos 107 respondentes, o grau de dificuldade das disciplinas do curso é considerado alto. Desses, 48 afirmaram que o grau de dificuldade era agravado pela metodologia/conduta do docente. 14 (13,08%) participantes consideram que a maioria das disciplinas tinham um baixo grau de dificuldade, independente da metodologia/conduta do docente. Esse resultado reafirma o fato já diagnosticado em pesquisas na área de que uma das causas da evasão nos cursos de ciências exatas é a dificuldade nas disciplinas, especialmente nos níveis iniciais. Sobre isso, Santos (2012) coloca que:

A complexidade dos conteúdos da área de exatas dificulta a aprendizagem dos estudantes que, supostamente, está relacionada à falta de base do ensino médio, à organização curricular e à metodologia de ensino adotada pelos formadores, tornando-se motivos da evasão discente (SANTOS, 2012, p. 55).

Quando avaliadas as respostas individualmente, nota-se que a maioria dos respondentes dos Cursos de Física Licenciatura, Matemática Licenciatura e Química Bacharelado associou a metodologia/condução do docente como agravante para o grau de dificuldade das disciplinas. No curso de Matemática Bacharelado, houve um empate no número de respostas dos itens “Em sua maioria tinham um alto grau de dificuldade, que era agravado pela metodologia/condução do docente” e “em sua maioria tinham um baixo grau de dificuldade, independente da metodologia/condução do docente”. Apenas nos Cursos de Física Bacharelado e Química Licenciatura, a maior parte das respostas indicam as disciplinas como difíceis, independente da metodologia/condução do docente. Como pode ser visto, em nenhum dos cursos houve predominância da afirmação que coloca as disciplinas como tendo um baixo grau de dificuldade. A percepção sobre as disciplinas dos cursos aparece nas seguintes falas dos participantes na “questão aberta”:

“Houve pouco o diálogo entre aluno e professor via sigaa, professor que usava material obsoleto (retroprojeter), nível muito elevado de algumas matérias (ex.: cálculo 1).” (E25)

“Entrei no curso, pois gosto de cálculos, mas haviam professores que não ministravam bem a aula e deixavam a desejar em explicações, isso prejudicava bastante não só a mim como outras pessoas, principalmente aos que trabalhavam, pois eu sou militar, e às vezes faltava não porque queria, mas por ser obrigação, pois para nós militares, tudo fica em segundo plano. E com isso ao perder uma aula, não me encontrava na outra devido ao professor não relembrar a matéria, nem tampouco ter a paciência de explicar, e sim! Eu pedia explicação. Mas esse é meu relato, não consegui conciliar trabalho com estudos.” (E17)

“Física é muito bom, mas o nível de compreensão e conhecimento exigido é muito grande. Não me considero apto.” (E21)

Tabela 26 – Percentual de respostas por curso sobre dificuldade das disciplinas associada à metodologia/condução docente

| | Física Lic | Física Bac | Matemática Lic | Matemática Bac | Química Lic | Química Bac |
|--|---------------|---------------|-------------------|-------------------|----------------|----------------|
| Em sua maioria tinham um alto grau de dificuldade, independente da metodologia/condução do docente | 36,80% | 63,10% | 34,40% | 25,00% | 50,00% | 30,00% |
| Em sua maioria tinham um alto grau de dificuldade, que era agravado pela metodologia/condução do docente | 52,60% | 26,30% | 51,70% | 37,50% | 45,50% | 50,00% |
| Em sua maioria tinham um baixo grau de dificuldade, independente da metodologia/condução do docente | 10,50% | 10,50% | 13,80% | 37,50% | 4,50% | 20,00% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Embora na questão anterior a maior parte dos evadidos tenha optado pelo item que afirma que o grau de dificuldade das disciplinas é agravado pela metodologia/condução do docente, ao serem solicitados a avaliar de uma forma geral os professores do curso, os respondentes, em sua imensa maioria, qualificaram os docentes como bons ou excelentes. Conforme pode ser verificado por meio da Tabela 27, apenas no Curso de Química Bacharelado o somatório do número de respostas às alternativas “Bons” e “Excelentes” não é superior ao somatório das demais respostas.

Tabela 27 – Avaliação dos professores por curso

| De uma forma geral, avalio os professores do curso como: | O curso do qual fui cancelado na UFRN foi: | | | | | | Total n (%) |
|--|--|-----------------|---------------------|---------------------|------------------|------------------|----------------------|
| | Física (Lic) | Física (Bac) | Matemática (Lic) | Matemática (Bac) | Química (Lic) | Química (Bac) | |
| Bons | 10 | 9 | 17 | 4 | 10 | 3 | 53 (49,53%) |
| Excelentes | 1 | 6 | 6 | 1 | 5 | 2 | 21 (19,63%) |
| Prefiro não responder | 3 | 1 | 1 | 0 | 2 | 3 | 10 (9,35%) |
| Razoáveis | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 2 | 20 (18,69%) |
| Ruins | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 (2,80%) |
| Total | 19 | 19 | 29 | 8 | 22 | 10 | 107 (100%) |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Mesmo prevalecendo uma avaliação positiva, obteve-se os alguns relatos desfavoráveis quanto à conduta docente na questão aberta:

“Alguns professores eram bem despreparados além de outros não possuem nenhuma (aparentemente) experiência em sala de aula.” (E8)

“O professor de Física tinha bacharelado e não licenciatura. Ele mesmo afirmava que era um "Cientista" e não um bom professor, ai complicava ainda mais o entendimento do conteúdo!” (E32)

Ainda no que concerne aos componentes curriculares do curso, 73 (68,22%) participantes afirmaram que tiveram muita dificuldade em alguma(s) disciplina(s) específica(s) e 34 (31,78%) afirmaram que não. Os que informaram ter tido dificuldade em disciplinas específicas foram encaminhados para uma questão em que deveriam citá-las. Na Tabela 28 consta as disciplinas aludidas duas vezes ou mais; além delas, as listadas a seguir tiveram uma citação: Análise Combinatória e Probabilidade, Análise Combinatória, Astrogeofísica, Cálculo Básico I, Cálculo Diferencial, Cálculo Diferencial e Integral I, Cálculo Fundamental, Cálculo III, Eletromagnetismo, Física, Física Computacional, Física III, Fundamental I, Fundamentos de Geometria I, Geometria, Geometria Euclidiana, Introdução a Mecânica, Matemática do Ensino Fundamental, Matemática para o Ensino Básico, Programação, Química Inorgânica I, Raciocínio Lógico, Relatividade, Teoria dos Números e Trigonometria. Como o espaço para informar as disciplinas era aberto para texto, um dos participantes registrou o seguinte relato: *“Devido ser oriunda de escola pública, tive muitas lacunas deixadas sem reparos necessários o que impossibilitou a compreensão das disciplinas” (sic)*. Na “questão aberta” há um comentário pertinente a esta questão, já que o/a evadido/a cita uma área de conhecimento específico em que teve dificuldade: *“Um maior suporte dos monitores e professores em disciplinas computacional.” (E40)*

Tabela 28 – Disciplinas com alto grau de dificuldade para os evadidos

| Disciplinas | Frequência de citações |
|---|-------------------------------|
| Cálculo I | 10 |
| Cálculo / Cálculos* | 6 |
| Álgebra Linear | 5 |
| Algoritmo e programação de computadores | 5 |
| Matemática | 4 |
| Mecânica | 4 |
| Cálculo II | 3 |
| Geometria Analítica | 3 |
| Geometria Analítica e Vetorial | 3 |
| Matemática Básica | 3 |
| Física Básica I / Física Básica** | 3 |
| Mecânica Clássica | 2 |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

* Não houve a especificação da exata disciplina de cálculo que gerou dificuldades.

** Pelo fato de não existir registrada no SIGAA uma disciplina denominada “Física Básica”, entendeu-se que a indicação era referente à Física Básica I.

Questionados sobre a maneira como se posicionavam ao enfrentar dificuldade com alguma disciplina, a maioria respondeu que tentava aprender sozinho (a). Com a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa, essa opção aparece tanto como resposta única como de forma compartilhada com outras respostas, o que é bastante compreensível, pois é natural que o esforço inicial pela busca do aprendizado aconteça de forma individual. Embora não se tenha neste estudo a informação sobre o quantitativo de disciplinas contempladas por programas institucionais (por exemplo, Monitoria) percebeu-se que para o grupo pesquisado não é comum a procura por esses programas de apoio. Outra reflexão trazida pela questão diz respeito à relação de alunos e professores, haja vista que dos 17 que assinalaram a busca pelo docente como atitude diante da dificuldade com alguma disciplina, apenas 5 indicaram essa opção como resposta única. Essa pequena busca pelos docentes seria decorrente de uma percepção de distanciamento ou falta de segurança no retorno, considerando que muitos associaram as dificuldades em disciplinas à conduta/metodologia docente? Ou, tão somente, por existir uma preferência por outras possibilidades de pesquisa (livros, internet, estudo em grupo) mais acessíveis e que permitem um maior aprofundamento dos assuntos? Acredita-se que esses questionamentos merecem ser apreciados, haja vista que uma relação de diálogo e troca entre discentes e docentes é enriquecedora para o processo de

aprendizagem e especialmente relevante quando se trata de cursos de licenciatura, que essencialmente formam educadores.

Tabela 29 – Conduta ao enfrentar dificuldade com alguma disciplina

| Conduta | Frequência | Percentual |
|--|-------------------|-------------------|
| Tentava aprender sozinho (a) | 68 | 63,55% |
| Pedia ajuda aos colegas | 45 | 42,06% |
| Procurava o professor da disciplina | 17 | 15,89% |
| Procurava um programa de apoio (Ex.: Monitoria) | 13 | 12,15% |
| Não procurava nenhuma alternativa para superar a dificuldade | 7 | 6,54% |
| Outros | 7 | 6,54% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Detectou-se que, para o grupo participante da pesquisa, a prática de estudo durante o curso não era regular. Em resposta a este tema as alternativas “Dependente da disponibilidade de tempo, devido a outras atividades” e “Somente em épocas de avaliações (trabalhos, seminários, provas)” foram assinaladas por 78 e 10 participantes, respectivamente, correspondendo a 82,25% (Tabela 30).

Tabela 30 – Prática de estudo durante o curso

| Prática de estudo | Frequência | Percentual |
|--|-------------------|-------------------|
| Dependente da disponibilidade de tempo, devido a outras atividades | 78 | 72,90% |
| Frequente | 19 | 17,76% |
| Somente em épocas de avaliações (trabalhos, seminários, provas) | 10 | 9,35% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Além de outras motivações, como cultura, por exemplo, essa realidade pode retratar o perfil do público que compõe os cursos pesquisados no que se refere à necessidade de trabalhar concomitantemente ao curso, como já visto anteriormente em questão relacionada à realização de atividade laboral. Foi realizado o cruzamento da questão sobre o hábito de estudar com a pergunta relacionada à fonte de sustento no período de vínculo com o curso e, como pode ser visualizado na Tabela 31 a maior parte dos respondentes (65%) que não tinham uma prática de estudo frequente eram estudantes que trabalhavam durante o curso.

Tabela 31 – Relação entre atividade laboral e prática estudo

| | | Prática de estudo frequente | |
|-----------------------------------|-------------------|------------------------------------|--------------|
| | | Sim n (%) | Não n (%) |
| Trabalhava durante o curso | Sim | 7 (37%) | 57 (65%) |
| | Não ²² | 12 (63%) | 31 (35%) |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Ainda no que concerne à prática de estudo, foi verificada a sua ocorrência em relação ao tipo de escola de origem dos respondentes. Esse cruzamento revelou que, em relação ao total de respondentes por tipo de escola, os estudantes oriundos de escola pública foram os que mais assinalaram a opção que aponta uma prática de estudo frequente durante o curso (pública - estadual: 21,74%, pública – federal: 18,18%, particular: 14%).

Tabela 32 – Relação entre tipo de escola de origem e prática estudo

| | Particular | Pública (Estadual) | Pública (Federal) |
|---|----------------|--------------------|-------------------|
| Dependente da disponibilidade de tempo, devido a outras atividades | 37 (74,00%) | 32 (69,57%) | 9 (81,82%) |
| Frequente | 7 (14,00%) | 10 (21,74%) | 2 (18,18%) |
| Somente em épocas de avaliações (trabalhos, seminários, provas) | 6 (12,00%) | 4 (8,70%) | - |
| Total | 50 (100%) | 46 (100%) | 11 (100%) |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

O ingresso no ensino superior implica em potenciais dificuldades a serem enfrentadas pelos estudantes, as quais podem ser determinantes na adaptação e permanência. De acordo com Teixeira et al. (2008), o usufruto das oportunidades que a universidade proporciona para a formação profissional e o crescimento psicossocial está ligada à forma de integração do estudante ao ambiente universitário. Conforme este raciocínio e considerando os domínios acadêmico, pessoal, social e vocacional abordados por Almeida, Soares e Ferreira (2001) e citados no decorrer deste trabalho, foi solicitado aos participantes da pesquisa que apontassem as dificuldades enfrentadas ao ingressar no curso. A questão permitiu a seleção de mais de uma resposta, tendo como maior número de marcações o item

²² Foram considerados todos os que marcaram: a) a opção que não precisavam trabalhar (como única resposta ou em conjunto com a resposta “recebia bolsa”): 39; b) a opção “recebia bolsa” isoladamente: 2; e 3 c) a opção “outros”

que trata sobre a falta de tempo para dedicação ao curso”, indicada por 60 do total de respondentes. Alguns deles utilizaram o espaço aberto para declarar:

“Minha desistência em relação aos cursos de graduação se deve a falta de tempo entre o trabalho e o ensino.” (E26)

“Minha evasão se deu, exclusivamente, por falta de tempo. Quando não trabalhava, conclui Matemática licenciatura sem dificuldade, assim, despertou o desejo de fazer bacharelado e só aí percebi que é praticamente inviável”. (E27)

Os itens que ocuparam o 2º, 3º e 5º lugar no número de frequência sobre as dificuldades encontradas relacionam-se ao processo de ajuste à vida universitária. Esta questão é tratada nos estudos de Piacentini (2012) e Brasil (1997) que relacionam entre as possíveis causas da evasão a adaptação ao meio acadêmico ou à vida universitária. Ainda sobre essa questão, Adachi (2009) coloca que “de maneira geral, o impacto da transição escola-universidade é percebido por todos os estudantes, evadidos e formados, como muito difícil”. Ela acrescenta que, para alguns, a situação pode ser agravada pelas “exigências de uma desenvoltura e de uma autonomia para dominar espaços que até então eram desconhecidos”.

A “Falta de condições financeiras para permanecer no curso” figura como 4ª opção mais assinalada, confirmando sua recorrência em estudos sobre evasão.

Tabela 33 – Dificuldades encontradas ao ingressar no curso

| Dificuldade | Frequência | Percentual |
|---|-------------------|-------------------|
| Falta de tempo para dedicar-me ao curso | 60 | 56,07% |
| Transição do ensino médio para o ensino superior (dinâmica diferente) | 34 | 31,78% |
| Dificuldade para compreender o material de leitura e/ou realizar os exercícios do curso | 23 | 21,50% |
| Falta de condições financeiras para permanecer no curso | 23 | 21,50% |
| Compreensão do funcionamento da universidade | 22 | 20,56% |
| Outros | 14 | 13,08% |
| Relacionamento com os professores | 13 | 12,15% |
| Relacionamento com os colegas | 13 | 12,15% |
| Perceber relação dos conteúdos com a prática profissional | 12 | 11,21% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

No grupo de questões sobre o “cancelamento do curso”, os participantes responderam sobre os fatores que favoreceram o cancelamento e sobre os que poderiam ter contribuído para a permanência.

Assim como a falta de tempo para dedicar-se ao curso foi a dificuldade mais apontada pelos participantes, os itens relacionados à disponibilidade de tempo foram os mais indicados como fatores de ordem pessoal ou socioeconômica que contribuíram para o cancelamento do curso. Essa afirmativa pode ser constatada na Tabela 34, para qual foram estabelecidas categorias que congregam as respostas correspondentes a um grupo de fatores semelhantes. As categorias definidas foram C1: Fatores relacionados à disponibilidade de tempo; C2: Fatores relacionados à moradia e transporte; C3: Fatores relacionados a problemas pessoais. As alternativas “Nenhum desses fatores teve influência sobre o meu cancelamento no curso” e “Outros” não foram categorizadas, sendo indicadas como SC: sem categoria. A questão permitia mais de uma resposta e a tabela traz o número de ocorrência de cada um dos itens.

Tabela 34 - Fatores de ordem pessoal ou socioeconômica que contribuíram para o cancelamento do curso

| Categoria | Fatores de ordem pessoal ou socioeconômica | Frequência | Percentual |
|------------------|---|-------------------|-------------------|
| C1 | Dificuldade de conciliar estudo e trabalho | 57 | 53,27% |
| | Dificuldade de conciliação com outro curso concomitantemente | 20 | 18,69% |
| C2 | Dificuldade de transporte para a universidade | 18 | 16,82% |
| | Dificuldade de moradia | 7 | 6,54% |
| | Mudança para outra cidade | 3 | 2,80% |
| C3 | Dificuldade financeira ou ficou desempregado (a) | 16 | 14,95% |
| | Problemas de saúde pessoal e/ou familiar | 12 | 11,21% |
| | Questões familiares (gravidez, separação, morte etc.) | 7 | 6,54% |
| SC | Nenhum desses fatores teve influência sobre o meu cancelamento no curso | 18 | 16,82% |
| SC | Outros | 12 | 11,21% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

A categoria C1 é inteiramente representativa para o ex-aluno que no espaço aberto expôs: “Desisti do curso por não conseguir conciliar com o trabalho e o outro curso superior que estou terminando, de direito.” (E13). Nela, torna-se ainda mais evidente que a necessidade de trabalhar, por vezes, se constitui um verdadeiro impedimento para que os

estudantes tenham êxito em seus cursos. Considerando que a pesquisa foi feita com ex-alunos dos cursos presenciais, surge o questionamento se o problema de conciliar trabalho com estudo, assim como a falta de tempo para dedicar-se ao curso (resposta mais citada em questão anterior) não são fatores que poderiam ser amenizados caso esse grupo de discentes cursassem a graduação a distância. Cabendo aqui, ressaltar que a UFRN oferta os cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química, na modalidade de ensino a distância.

As razões de cunho pessoal (C3) totalizaram 32,71% em relação ao total de participantes, mostrando que este aspecto, extremamente alheio às competências institucionais, repercute consideravelmente nos índices de evasão. Em seguida encontram-se os fatores relacionados à moradia e transporte (C2), com um total de 26,16%, e a alternativa “Nenhum desses fatores teve influência sobre o meu cancelamento no curso”, com 16,82%. Já, entre os que marcaram o item “outros” foram mencionados, além de motivos relacionados às questões pré-estabelecidas (como problema de saúde, de trabalho e de realização de cursos simultaneamente), estudo para concurso, falta de dedicação individual e questões de natureza acadêmica.

Quanto aos fatores de ordem acadêmica/institucional que mais contribuíram para o cancelamento do curso, seguem na Tabela 35 os itens com seus respectivos quantitativos de marcações.

Dentro desse grupo, o nível de complexidade das disciplinas foi o fator mais apontado como empecilho para que os discentes avançassem nos cursos. Dos 43 respondentes que marcaram a opção, 41 afirmaram também que, em sua maioria, as disciplinas do curso tinham um alto grau de dificuldade, como foi o caso de dois dos evadidos que utilizaram o espaço disponível para evidenciar a questão: *“Cancelei o curso de física por ter dificuldades nas disciplinas de cálculo...”* (E10); *“Estudei o ensino médio em escola pública e o conhecimento que adquiri não foi satisfatório para acompanhar as disciplinas do curso de Matemática da UFRN...”* (E19)

Para 27,10% dos participantes, a falta de orientação implicou na desistência do curso. Este fator é de extrema relevância no processo de compreensão e adaptação do estudante à rotina institucional da universidade e ao envolvimento nas atividades relacionadas ao curso. Sobre este tópico, E9 externou a necessidade de *“(...) orientador acadêmica mais interativo com os alunos novatos...”* e E24 ponderou que *“Há muito pouca orientação para os alunos do curso de Física (bacharelado) quanto a o que pode ser feito dentro do próprio curso e na UFRN(...)”*.

Na sequência, os dois itens mais votados foram “Nenhum desses fatores teve influência sobre o meu cancelamento no curso” (25,23%) e “Não gostei/não me adaptei ao curso” (23,36%). As demais alternativas, todas com percentuais inferiores a 20%, são apresentadas em ordem decrescente de classificação quanto à frequência.

Tabela 35 - Fatores de ordem acadêmica/institucional que contribuíram para o cancelamento do curso

| Fatores de ordem acadêmica/institucional | Frequência | Percentual |
|--|-------------------|-------------------|
| Dificuldade em acompanhar algumas disciplinas | 43 | 40,19% |
| Falta de orientação no início do curso | 29 | 27,10% |
| Nenhum desses fatores teve influência sobre o meu cancelamento no curso | 27 | 25,23% |
| Não gostei/não me adaptei ao curso | 25 | 23,36% |
| Horário de oferta do curso | 18 | 16,82% |
| Dificuldade de relacionamento com colegas e/ou professores | 17 | 15,89% |
| Faltava conhecimento do curso (esperava por outra coisa) | 15 | 14,02% |
| Insatisfação com o mercado de trabalho relativo a essa profissão | 13 | 12,15% |
| Professores despreparados (domínio de conteúdo e metodologia de ensino) | 13 | 12,15% |
| Dificuldade de adaptação ao ambiente universitário | 10 | 9,35% |
| Mudança na estrutura curricular/Insatisfação com a estrutura curricular do curso | 7 | 6,54% |
| O curso não prepara para o mercado | 6 | 5,61% |
| Equipamentos e Instalações insuficientes (laboratórios, salas de aula etc) | 5 | 4,67% |
| Outros | 5 | 4,67% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Somando-se as respostas dos dois grupos de classificação dos fatores que contribuíram para o abandono (ordem pessoal ou socioeconômica: 18 vezes e ordem acadêmica/institucional: 27 vezes), a opção “Nenhum desses fatores teve influência sobre o meu cancelamento no curso” foi marcada por 45 vezes. Ressalte-se que dois respondentes a marcou nos dois grupos e um, nos fatores ordem pessoal ou socioeconômica, marcou, além dela, “Dificuldade de transporte para a universidade”. Sendo assim, tem-se 40 (37,38%) participantes que o cancelamento foi influenciado por apenas um grupo específico de fatores e 65 participantes (60,75%) que se evadiram em função de fatores tanto de ordem pessoal ou socioeconômica, como de ordem acadêmica/institucional. Esse resultado retrata a complexidade do fenômeno evasão, ao mostrar que o desligamento de um discente de seu curso de graduação, muitas vezes, decorre de uma pluralidade de motivos, se constituindo um desafio para os gestores.

Tabela 36 – Número de participantes que se evadiram por causas pertencentes a apenas um grupo específico de fatores

| Fatores que contribuíram para a evasão | Número de respondentes | Percentual |
|---|-------------------------------|-------------------|
| Apenas fatores de ordem acadêmica/institucional | 15 | 14,02% |
| Apenas fatores de ordem pessoal ou socioeconômica | 25 | 23,36% |
| Total | 40 | 37,38% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

No campo dos fatores associados à permanência dos pesquisados no curso, as respostas indicam que poderia ter contribuído para o não cancelamento de 41 (38,32%) dos respondentes a participação em um programa de nivelamento que permitisse rever as disciplinas do ensino médio; 38 (35,51%) acreditam que se houvesse orientação acadêmica, auxiliando-os na condução do curso não teriam se evadido; 34 (31,78%) sinalizaram que possuir bolsa teria ajudado a manutenção no curso; motivos diversos dos pré-definidos (“outros”) foram registrados por 22 (20,56%) pessoas; e na sequência de classificação por frequência encontram-se os demais itens.

Tabela 37 – Fatores que teriam contribuído para a permanência no curso

| Fatores | Frequência | Percentual |
|--|-------------------|-------------------|
| Nivelamento (relembrar as disciplinas do ensino médio) | 41 | 38,32% |
| Orientação acadêmica (direcionamento na condução do curso) | 38 | 35,51% |
| Possuir Bolsa | 34 | 31,78% |
| Outros | 22 | 20,56% |
| Ter transporte gratuito/auxílio transporte | 16 | 14,95% |
| Realmente não tinha interesse em concluir o curso | 16 | 14,95% |
| Morar na residência universitária/ter auxílio moradia | 12 | 11,21% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Nivelamento e Orientação Acadêmica são dois pontos citados pelos participantes no espaço destinado a comentários. Um deles sugeriu: *“a UFRN precisa fazer igual ao IFRN, ter disciplinas de Matemática Básica para nivelamento dos ingressantes. Aprendi muito quando entrei em um curso técnico do IFRN”* (E3). Outro depôs: *“Tive muita dificuldade de entender o sistema da universidade, desde o SIGAA até a compreensão dos trabalhos solicitados em sala pelos professores. Não tive nenhum tipo de suporte da universidade, isso me frustrou muito, além de que eu esperava muito do curso, mas não era como esperava”*. (E38)

Na primeira questão do bloco que aborda a “**situação pós-cancelamento**”, 50 (46,73%) do total de respondentes afirmaram ter ingressado novamente em curso de graduação após ter se evadido de seus cursos, enquanto 57 (53,27%) permanecem fora do sistema de ensino.

No que concerne à instituição, se constatou a prevalência de vínculos com a UFRN em relação às demais instituições. Do total de alunos que retornou ao ensino superior após a evasão, 26 (52%) iniciaram uma nova graduação na referida universidade, 5 (10%) em outra instituição federal, 2 (4%) entraram em cursos de instituição estadual e 17 (34%) se matricularam em instituições privadas.

Tabela 38 – Instituição a qual pertence o novo curso

| Instituição | Frequência | Percentual |
|---|-------------------|-------------------|
| UFRN | 26 | 52% |
| Instituição de ensino superior pública federal, exceto a UFRN | 5 | 10% |
| Instituição de ensino superior pública estadual | 2 | 4% |
| Instituição de ensino superior privada | 17 | 34% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Quanto a escolha pelo curso de graduação no novo ingresso, 4 optaram pelo mesmo curso do qual se evadiram; 21, por outro curso da mesma área e 25 ingressaram em curso de outra área. Conforme os dados, apenas 8% dos cancelados que reingressaram em um curso de graduação fizeram a escolha pelo mesmo curso, sendo que 1 passou a cursar em IES pública estadual e 3 permaneceram na UFRN, o que leva ao entendimento de que para estes a situação de cancelamento foi, de fato, momentânea. Entre os que mudaram de curso, mas permaneceram na mesma área 12 permaneceram na UFRN; 6 foram para uma instituição privada; e 3 para uma outra IES federal. O grupo de discentes que mudaram de área foi o único que teve alunos ingressando em todos os tipos de instituição, com a seguinte distribuição: 11 - UFRN; 2 - IES pública federal, exceto a UFRN; 1 – IES pública estadual; e 11 – IES privada.

Tabela 39 – Distribuição dos novos cursos escolhidos em razão das IES as quais eles pertencem

| | Mesmo curso objeto da evasão | Curso de mesma área | Curso de outra área |
|---|-------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| UFRN | 3 | 12 | 11 |
| IES pública federal, exceto a UFRN | - | 3 | 2 |
| IES pública estadual | 1 | - | 1 |
| IES privada | - | 6 | 11 |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Os participantes que voltaram a estudar responderam, ainda, sobre o motivo que os influenciou a ingressar novamente em um curso de graduação. Foram disponibilizadas quatro opções, com a possibilidade de marcar mais de uma delas.

A alternativa “Considerar importante obter graduação em um curso superior” obteve a maior frequência de respostas, sendo relevante destacar que dos 40 participantes optaram por ela, 24 a assinalaram como única opção. Na sequência aparecem os itens “Ter conseguido aprovação no curso que desejo me graduar”, com 21 marcações; “A possibilidade de conseguir uma bolsa”, com 8 marcações; e “Outros”, com 4 marcações.

Tabela 40 - Motivo para ingressar novamente em curso de graduação

| Motivo | Frequência | Percentual |
|--|-------------------|-------------------|
| Considerar importante obter graduação em um curso superior | 40 | 80,00% |
| Ter conseguido aprovação no curso que desejo me graduar | 21 | 42,00% |
| A possibilidade de conseguir uma bolsa | 8 | 16,00% |
| Outros | 4 | 8,00% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Fechando este bloco, os respondentes que realizaram seleção para nova entrada em curso de graduação informaram a situação de vínculo com o novo curso. Do total de 50, 40 responderam que estão cursando e 10 assinalaram a opção “outros”. Os motivos descritos como “outros” foram abandono (1), cancelamento (4), trancamento (2) e início em 2016.2 (3). Dos 5 que citaram abandono e cancelamento, apenas 1 não estava cursando na UFRN e todos estavam vinculados a cursos diversos do que haviam se evadido anteriormente.

Tabela 41 - Situação no curso que ingressei após o cancelamento

| Situação | | Total |
|-----------------|------------------|--------------|
| | Cursando | 40 |
| Outros | Abandono | 1 |
| | Cancelado | 4 |
| | Trancado | 2 |
| | Início em 2016.2 | 3 |

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 Conclusão

Este estudo procurou identificar os fatores que influenciaram a evasão discente nos cursos presenciais de Física, Matemática e Química da UFRN no período correspondente aos anos 2013 a 2015. A literatura que aborda a temática, predominantemente, agrupa as causas que provocam a evasão em fatores internos e externos à instituição. Como fatores internos são mencionados os de natureza acadêmica e institucional; já no que concerne aos fatores externos são inseridos os de caráter pessoal e social. Esta classificação foi utilizada como base para a investigação realizada neste estudo.

Os resultados obtidos a partir dos objetivos específicos propostos estão discriminados a seguir:

Traçar o perfil sócioeconômico e acadêmico do evadido.

A partir da análise dos dados coletados delinear-se os seguintes perfis:

Socioeconômico: os jovens na faixa etária de 19 a 25 anos representam 55,14% dos respondentes, sendo o gênero masculino e o estado civil solteiro (a) os mais presentes, com percentuais de 66,36% e 72,90%, respectivamente. No quesito raça, o percentual mais elevado foi dos que se consideram pardo (a) – 44,66%. Majoritariamente, são os primeiros membros da família nuclear²³ a terem acesso ao ensino superior, já que 83,18% dos pais e 84,11% das mães possuem grau de escolaridade abaixo no nível superior. O número de estudantes oriundos da rede pública de ensino é pouco superior ao da rede privada, totalizando 53,27%. Quanto às condições de moradia no período de vínculo com o curso, do total de participantes, 67,29% residiam no Município de Natal e 59,81% moravam com os pais. Os estudantes-trabalhadores correspondem a 59,82% do total de pesquisados; este percentual é resultante da soma dos que tinham no trabalho sua única fonte de sustento (43,93%) e dos que além de trabalhar recebiam ajuda dos pais (15,89%).

Acadêmico: do universo pesquisado, 59,81% ingressariam nos seus respectivos cursos mesmo que não fosse necessário realizar processo seletivo e dos 41 que escolheriam outro curso, 17 se manteriam na área tecnológica. A motivação para 63,55% dos respondentes foi a “Afinidade com a área ou vocação”, revelando uma escolha baseada no interesse pessoal. O percentual dos que tiveram suas expectativas em relação ao curso satisfeitas foi de

²³ Família Nuclear: grupo familiar formado por pais e filhos

68,23% (de forma parcial para 21,50% e de forma total para 46,73%). Os maiores índices de tempo de permanência no curso são relativos ao segundo (39,25%) e terceiro (20,56%) semestres, sendo 71,02% o total dos que se mantiveram vinculados apenas até o terceiro período letivo. Quanto aos programas e atividades ofertados pela UFRN, apenas 7,48% eram beneficiários de Programa de Bolsa ou Programa de Auxílio da Assistência Estudantil e 87,85% não participaram dos programas e atividades (extra sala de aula) voltados ao processo de ensino-aprendizagem. A maioria dos participantes considerou o currículo do curso atualizado (37,4%), o grau de dificuldade das disciplinas alto (86,92%), avaliou os docentes como bons (49,53%), revelou que a prática de estudo não era regular (82,25%), apontou a falta de tempo para dedicar-se ao curso como a maior dificuldade encontrada ao ingressar na universidade (56,07%), expôs que teve muita dificuldade em alguma(s) disciplina(s) específica(s) (68,22%) e informou que a conduta mais frequente ao se enfrentar dificuldade nas disciplinas era tentar aprender sozinho (63,55%).

Identificar a situação de vinculação ao sistema de ensino superior após a evasão.

Na análise do percurso acadêmico pós-evasão, verificou-se que 46,73% dos evadidos decidiram pela continuidade dos estudos, demonstrando que nem sempre a evasão de curso significa o rompimento com o ensino superior. A motivação mais apontada para o retorno foi “considerar importante obter graduação em um curso superior”. Ristoff (1999) enxerga que essa situação não se caracteriza evasão e sim mobilidade, haja vista o aluno não ter abandonado completamente os estudos.

Do total de alunos que reingressou no ensino superior, 52% vinculou-se a cursos da própria UFRN. Este percentual denuncia que a maioria dos que voltaram à graduação, além de não terem se evadido do sistema, também não se evadiram da instituição, ou seja, a evasão foi apenas de curso. No que concerne à escolha da nova graduação, apenas 8% dos que retomaram os estudos, optaram pelo mesmo curso.

Confrontar os fatores identificados com ações institucionais que visam melhorar o desempenho e oportunizar a permanência do aluno.

Para responder a este objetivo específico buscou-se observar as marcações aos itens das questões que arrolam os fatores de ordem pessoal ou socioeconômica e de ordem acadêmica/institucional que contribuíram para o cancelamento do curso. Tendo em vista o vasto número de alternativas disponibilizado nas duas perguntas, serão utilizados nesta análise apenas os três itens que tiveram os maiores índices de marcação.

Nos fatores de **ordem pessoal ou socioeconômica**, as respostas mais recorrentes foram: dificuldade de conciliar estudo e trabalho; dificuldade de conciliação com outro curso concomitantemente; e dificuldade de transporte para a universidade.

A realidade de **conciliar trabalho e estudo** se apresentou expressivamente na pesquisa em tela. Essa situação, em muitos casos, dificulta o acompanhamento do curso à medida que o desempenho da atividade laboral priva o estudante de se dedicar de forma adequada ao curso. Para os cursos de licenciatura há duas alternativas que se enquadram à condição do estudante que precisa trabalhar e viabilizam a chance de sucesso no curso, quais sejam: 1. oferta na modalidade a distância com exigência de presença física ao polo apenas uma vez por semana, que outorga ao estudante a autonomia para gerenciar o horário e o local de estudo; 2. oferta de vagas no turno noturno, que garante ao estudante que trabalha durante o dia, ao menos, a frequência as aulas. Já para o grau de bacharelado dos cursos pesquisados, as oportunidades de oferta a distância e no turno noturno inexistem na UFRN atualmente, o podendo se constituir em um obstáculo para o êxito do estudante-trabalhador.

A **dificuldade de conciliação com outro curso concomitantemente** é um problema de caráter estritamente pessoal. A decisão de realizar dois cursos confere ao estudante a necessidade de um planejamento que o permita acompanhar ambos de forma satisfatória. Compreende-se que foge à alçada universidade a elaboração de iniciativas para evitar contratempos gerados neste contexto.

No que concerne à **dificuldade de transporte** para a universidade, a UFRN em seu programa de assistência estudantil contempla a disponibilização de Auxílio Transporte, o qual visa a assegurar a frequência às atividades curriculares, mediante o fornecimento de auxílio em espécie, dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que comprovem dificuldades financeiras para custeio de deslocamento e que não sejam beneficiários de bolsa residência. No entanto, no momento esse auxílio está destinado a um grupo restrito de alunos.

Nos **fatores de ordem acadêmica/institucional**, as opções com maior número de marcações foram: dificuldade em acompanhar algumas disciplinas; falta de orientação no início do curso; e não gostei/não me adaptei ao curso.

A universidade dispõe de programas que abarcam em sua proposta o auxílio a estudantes que enfrentam **dificuldade em acompanhar algumas disciplinas**, como é o caso dos Programas de Monitoria e de Tutoria. De outro modo com a finalidade de contribuir com o aprendizado do estudante de graduação, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) possui o Projeto de Extensão Hábitos de Estudo (PHE): desenvolvimento de habilidades

acadêmicas em estudantes universitários, no qual são realizadas ações preventivas de apoio aos estudantes no desenvolvimento de suas competências para estudar. Sendo assim, no que diz respeito à dificuldade em acompanhar os conteúdos ministrados nas disciplinas ou de manter bons desempenhos acadêmicos, os discentes dispõem dessas alternativas que podem ajudá-los a superar suas deficiências de compreensão e aprendizado de conteúdos curriculares. Embora não tenha sido alvo de questionamento no instrumento aplicado, acredita-se que os discentes evadidos, em sua maioria, não buscavam esses caminhos ao vivenciar a dificuldade exposta.

A **falta de orientação no início do curso** apontada pelos respondentes é uma questão bastante relevante, visto que o papel da orientação é determinante para a condução do curso pelo estudante, especialmente nos primeiros períodos, que foi o tempo predominantemente cursado pelos evadidos. Considerando que a orientação acadêmica figura em norma institucional, apresenta-se neste momento a necessidade de se refletir sobre a implementação eficaz em todos os cursos, de forma que se cumpra seu objetivo de integrar os estudantes à vida universitária, orientando-os quanto às atividades acadêmicas.

No que diz respeito ao item **não gostei/não me adaptei ao curso**, pode-se citar mais uma vez o Projeto de Extensão Hábitos de Estudo (PHE), no qual é realizada a atividade Grupos de Reorientação Profissional para atender alunos que estejam em conflito com o curso e/ou vivenciando preocupações acerca do mercado de trabalho, possibilitando o conhecimento de si mesmo, em termos de personalidade, aptidões e interesses e disponibilizando informações a respeito das diversas possibilidades profissionais.

O presente estudo permitiu verificar que os fatores que causam a evasão são diversos e, por vezes, guardam relações entre si. É evidente nas repostas enviadas pelos participantes que a necessidade de trabalhar é um aspecto determinante para a evasão do grupo pesquisado, haja vista que essa responsabilidade comum a grande parte dos evadidos interfere em diversas outras dimensões da vida acadêmica, como a falta de tempo para o estudo que acaba gerando dificuldades em acompanhar os componentes curriculares. Componentes esses que pela própria natureza da área de estudo já apresentam um alto nível de complexidade, o qual se agrava para o grupo dos discentes oriundos de escolas da rede pública, que oferecem um nível médio (base) deficiente. Sendo assim, ratificou-se que o combate à evasão demanda esforços que englobam tanto as medidas da esfera institucional como as de caráter pessoal dos discentes.

Como já verificado em outras pesquisas, a inviabilidade de extinção de todos os agentes que causam a evasão é evidente, o que torna sua erradicação total improvável. Porém,

no que concerne as ações institucionais, se faz necessário o total empreendimento de esforços para permanência e sucesso dos alunos, especialmente em se tratando de uma universidade pública. Nesse aspecto, ficou evidente neste trabalho que a UFRN possui ações consolidadas que se prestam a favorecer a permanência discente em seus cursos, no entanto se percebe oportuno refletir sobre questões tais como: essas políticas e ações institucionais carecem de incrementação para se tornarem mais eficazes? A divulgação das políticas e ações institucionais tem sido satisfatória, permitindo que os estudantes tenham acesso efetivamente e usufruam de seus benefícios? Razões maiores que residem além dos muros da universidade limitam de modo significativo o enfrentamento institucional da evasão? Estando ciente da variedade de indagações que a temática suscita, assim como da incapacidade de esgotamento do assunto, este trabalho intencionou se somar às discussões e investigações realizadas, de abrangência micro e macro institucional, trazendo como foco a compreensão da temática sob a ótica do estudante evadido com suas perspectivas e dificuldades.

Por fim, é importante destacar que os dados ora obtidos colaboram com a compreensão do fenômeno na instituição, porém representam a investigação de uma realidade específica que não pode ser estendida a todos os cursos devido às particularidades pertinentes a cada um. Logo, mesmo cientes de que a evasão atinge outros cursos e áreas, não foi intenção desta pesquisa generalizar os resultados para o contexto global da instituição. Desse modo, se abre a seguir uma proposta de agenda de possíveis pesquisas relativas à temática.

7.2 Agenda para possíveis pesquisas

Em função de impossibilidade de uma maior abrangência do estudo em função de limitações inerentes ao contexto da pesquisa e diante de pontos já explicitados no decorrer desta dissertação, apresenta-se a seguir algumas sugestões de pesquisas.

- Realização de estudo com evadidos de outros cursos, de modo que se avaliem similaridades e divergências de fatores entre áreas.
- Realização de análises comparativas dos fatores que causam evasão para os graus de bacharelado e licenciatura.
- Realização de estudos qualitativos.
- Pesquisar sobre a influência da falta de orientação acadêmica nos índices de cancelamento.
- Desenvolver estudos com alunos ativos nos cursos com altos índices de cancelamento (prognóstico).

REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-7UPMBA>>. Acesso em: 05 dez. 2014

ALMEIDA, Jaqueline Sales Cavalari de. **Avaliação da Implementação do PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFPR: Impactos e Resultados para Graduandos com Fragilidade Socioeconômica**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí/SC: 2013. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/JaquelineCavalariSalesdeAlmeida.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula C.; FERREIRA, Joaquim Armando G. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção do questionário de vivências acadêmicas. **Methodus: Revista Científica e Cultural**., v. 3, n. 5, p. 3-20, jan./mar. 2001. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12082>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

ANDRADE, Jeilson Barreto. **A evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014. Disponível em < <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15077>>. Acesso em: 11 fev. 2016

BAGGI, Cristiane A. S.; LOPES, Doraci, A. L. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000200007&script=sci_arttext>. Acesso: 20 abr. 2014

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. Evasão e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psicologia Revista**, v. 14, p. 279-301, 2005.

BARROS, César Mangolin de. **Ensino Superior e Sociedade Brasileira: análise histórica e sociológica dos determinantes da expansão do ensino superior no Brasil (Décadas de 1960/70)**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2007. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_b0d01d2b5f141e68085fd75e3638f7c8>. Acesso em: 19 jan. 2016.

BERNARDINO, Joazi. Ação Afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, n. 2, 2002, p. 247-273. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n2/a02v24n2.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. [Brasília]: MEC/SeSU, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

_____. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1997. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/102/diplomacao.pdf>. Acesso: 04 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Avaliação Externa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN**. Natal: INEP, 2011.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 2008. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1891>. Acesso: 18 abr. 2016.

CORBUCCI, P. R. **Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2007. (Texto para discussão nº 1287). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4846>. Acesso em: 15 jan. 2016.

CUNHA, Aparecida Miranda; TUNES, Elizabeth; SILVA, Roberto Ribeiro da. Evasão do Curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Quím. Nova**, v. 24, n. 2, p. 262-280, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422001000200019>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

GRAY, David E. **Pesquisa no Mundo Real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. **Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – MG**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/web/artigos102010/419.pdf>>. Acesso: 19 abr. 2014.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Documento de Trabalho nº3/03. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior – NUPES, Universidade de São Paulo; 2003. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade & Poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar, Curitiba**, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes. A expansão a educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

HARNIK, Simone. Má escolha é a maior causa de evasão. **Folha de São Paulo**. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17930.shtml>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

LIVRAMENTO, Vanessa. **Evasão nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96459>>. Acesso: 19 abr. 2014.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. In: HORTA, Cecília Eugenia Rocha (org.). **Evasão no Ensino Superior**. ABMES Cadernos, n. 25. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/publicacao/detalhe/id/54>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

MACEDO, Claudia. **Evasão estudantil nos cursos de matemática, química e física da Universidade Federal Fluminense: uma silenciosa problemática**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, 2012. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20730/20730.PDF>>. Acesso: 5 dez. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, André Lins de; SANTOS, Elisangela de Jesus Ribeiro dos; ANDRADE, Gercília Pereira de. Ensino Superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 8. 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>. Acesso em: 15 jan. 2016.

MELO, Pedro Antônio de; MELO, Michelle Bianchini de; NUNES, Rogério da Silva. A Educação a Distância como política de expansão e interiorização da Educação Superior no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 24, p. 278-304, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2009v11n24p278>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

MOROSINI, Marília Costa. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. 3, Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVE, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arroza (Org.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília, DF, 2002.

PIACENTINI, Claudia Cristina. **Reprovação, abandono e evasão: um estudo de caso no Curso de Bacharelado em Zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Dois Vizinhos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2012. Disponível em: <<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/10/Claudia-Cristina-Piacentini.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219642>> . Acesso em: 15 jan. 2016.

RAFAEL, Josiane Aparecida Miranda; MIRANDA, Paula Reis de; CARVALHO, Marcos Pavani de. Análise da Evasão em um Curso de Licenciatura em Matemática da Rede federal de ensino nos seus primeiros cinco anos de implantação. **RPEM**, Campo Mourão, v.4, n.6, p.118-135, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/view/935>>. Acesso em: 04 Mar. 2016.

RIBEIRO, B. V. et al. **Um estudo da evasão no Curso de Graduação em Física da UNB.**

Brasília, 2008. Disponível em:

<http://www.if.ufrgs.br/gra/agenda/relatorio_a_comissao_de_graduacao.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e Técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RISTOFF, Dilvo. A Universidade Brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI Marília (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio, 2006. cap. 1.

_____. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. cap. 2. (Coleção Inep 70 anos, v. 2).

_____. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior.** Florianópolis: Insular, 1999. 240 p.

RODRIGUES, Sonia Maria Yassue Okido. **Investigando a Evasão Acadêmica Para Subsidiar Propostas de Políticas Públicas de Acesso e Permanência na**

UNESPAR/FECILCAM. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) –

Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012 Disponível em:

<<http://www.ppp.uem.br/wp-content/uploads/2015/08/SONIA-MARIA-YASSUE-OKIDO-RODRIGUES.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

SANTOS, Francely Aparecida dos. **Evasão discente no ensino superior: estudo de caso de um Curso de Licenciatura em Matemática.** 2012. 246p. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba-

UNIMEP, Piracicaba, 2012. Disponível em:

<<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=1057>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

SANTOS, Patrícia Vaz Sampaio. **Adaptação à universidade dos estudantes cotistas e não cotistas: relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão.** 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2013. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14513>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

SCALI, Danyelle Freitas. **Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia: a Percepção dos Estudantes sobre seus Determinantes**. 2009. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000469631>>. Acesso: 20 abr. 2014.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. **A Evasão no Ensino Superior Brasileiro**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>. Acesso: 20 abr. 2014.

SILVA, Mônica Bordim Sanches da; FRANCO, Valdeni Soliani. Um estudo sobre a evasão no Curso de Física da Universidade Estadual de Maringá: modalidade presencial versus modalidade a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 13, p. 337-360, 2014.

SOUZA, Irineu Manoel de. **Causas da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/81300>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. Brasília: INL, 1976. 385 p. (Atualidades pedagógicas).

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. 2008, vol.12, n.1, pp.185-202. ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2010-2019**. Natal: UFRN, 2010. 92 p.

_____. **Projeto de Reestruturação e Expansão (REUNI/UFRN) Relatório 2008-2012**. Natal: UFRN, 2013. 156 p.

_____. **Proposta de Reestruturação e Expansão (REUNI)**. [Natal]: UFRN, 2007. 106 p.

_____. **Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Resolução n.171/2013- CONSEPE. Natal, 2014. 165p.

_____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2010**. Natal: UFRN, 2011. 335 p.

_____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2014**. Natal: UFRN, 2015. 318 p.

VELOSO, Tereza Christina M. A.; ALMEIDA, Edson Pacheco de. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. **Série-Estudos – Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, n. 13, p. 133-148. jan./jun. 2002.

VIVAS, Maria Izabel de Quadros. **Evasão na Educação Superior**: uma aproximação com o fenômeno na universidade pública. Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/25942>. Acesso: 16 mai. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZORDAN, Giselli Ramos. **Estudo sobre os fatores que influenciaram a evasão no Curso de Administração da UFMA, na modalidade a distância, no pólo presencial de Porto Franco – MA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão. São Luis, 2012. Disponível em: http://caxias.ufma.br:8080/pgcult/dissertacoesdoc/2010/EVASAO_CURSO_ADMINISTRACAO.pdf. Acesso em: 05 dez. 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS EVADIDOS DOS CURSOS PRESENCIAIS DE FÍSICA, MATEMÁTICA E QUÍMICA DO CAMPUS DE NATAL DA UFRN.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Caro ex-aluno este é um convite para você participar da pesquisa: EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM FÍSICA, MATEMÁTICA E QUÍMICA DA UFRN, que tem como pesquisador responsável Vanessa de Souza Chaves, aluna do Mestrado Profissional em Gestão de Processos Institucionais da UFRN, sob orientação da Prof. Dr^a Cynara Carvalho de Abreu.

Este estudo pretende analisar a evasão nos cursos presenciais de Física, Matemática e Química do Campus de Natal da UFRN, buscando conhecer os fatores que levam os alunos a desistirem de seus cursos. Sua opinião é importante para nós. Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sendo preservado o seu anonimato conforme aprovação do Comitê de Ética da UFRN.

Para responder o questionário, você levará cerca de 15 minutos. Durante a realização da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ou realizar comentários relacionados a ela com a pesquisadora responsável por meio dos telefones (84)99987-8740/98768-8796, ou pelo e-mail pesquisa.evasao.ufrn@gmail.com

Você poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, telefone 3215-3135.

Após esses esclarecimentos, caso concorde em participar da pesquisa solicitamos que clique na confirmação abaixo autorizando a utilização das informações fornecidas para fins acadêmicos.

Desde já agradecemos sua participação!

() Eu confirmo ter lido o TCLE e aceito participar da pesquisa, autorizando a divulgação das informações em congressos e publicações científicas desde seja respeitado meu anonimato.*

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO EVADIDO

1. Sou do gênero: *

- () Masculino
- () Feminino
- () Não-binário
- () Trans

2. Eu me considero:

- () Amarelo (a) (de origem oriental)

- Branco (a)
- Indígena
- Pardo (a)
- Negro (o)

3. Nasci no dia: *
dia/mês/ano

4. Fiz o ensino médio, em: *

- Instituição de ensino pública (Federal), integralmente
- Instituição de ensino pública (Estadual), integralmente
- Instituição de ensino particular, integralmente
- Instituição de ensino pública (Federal), predominantemente
- Instituição de ensino pública (Estadual), predominantemente
- Instituição de ensino particular, predominantemente

5. O grau de escolaridade de meu pai é: *

- Nenhuma escolaridade
- Primário Incompleto (1ª a 4ª série) equivalente ao primeiro ciclo do ensino fundamental atualmente
- Primário Completo (1ª a 4ª série) equivalente ao primeiro ciclo do ensino fundamental atualmente
- Ginásio Incompleto (5ª a 8ª série) equivalente ao segundo ciclo do ensino fundamental atualmente
- Ginásio Completo (5ª a 8ª série) equivalente ao segundo ciclo do ensino fundamental atualmente
- 2º Grau Incompleto (Ensino Médio)
- 2º Grau Completo (Ensino Médio)
- Ensino Técnico/Profissionalizante
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Incompleto
- Pós-Graduação

6. O grau de escolaridade de minha mãe é: *

- Nenhuma escolaridade
- Primário Incompleto (1ª a 4ª série) equivalente ao primeiro ciclo do ensino fundamental atualmente
- Primário Completo (1ª a 4ª série) equivalente ao primeiro ciclo do ensino fundamental atualmente
- Ginásio Incompleto (5ª a 8ª série) equivalente ao segundo ciclo do ensino fundamental atualmente
- Ginásio Completo (5ª a 8ª série) equivalente ao segundo ciclo do ensino fundamental atualmente
- 2º Grau Incompleto (Ensino Médio)
- 2º Grau Completo (Ensino Médio)
- Ensino Técnico/Profissionalizante
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Incompleto
- Pós-Graduação

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO OBJETO DA EVASÃO

O CURSO SELECIONADO NESTE ITEM DEVERÁ SER TOMADO COMO REFERÊNCIA PARA RESPONDER AS QUESTÕES SEGUINTE (8 a 40)

7 – o curso do qual fui cancelado na UFRN foi: *

Se já foi evadido em mais de um curso das opções seguir na UFRN, considerar o primeiro cancelamento

- Química – Licenciatura
- Química – Bacharelado
- Física – Licenciatura
- Física – Bacharelado
- Matemática – Licenciatura
- Matemática – Bacharelado

A ESCOLHA E O INGRESSO NO CURSO

8. Ingressei no curso por meio de:*

- Vestibular
- Sistema de Seleção Unificada - SiSU

9. Minha convocação pelo SiSU ocorreu :*

- Na primeira chamada.
- Na segunda chamada.
- Não ingressei via SiSU

10. Escolheria o curso mesmo se não fosse necessário realizar processo seletivo:*

- Sim. (Ir para pergunta 12)
- Não.

11. Se não fosse necessário realizar processo seletivo, eu escolheria o curso de:

12 - Das opções abaixo a(s) que mais se assemelha(m) ao motivo que me fez escolher o curso:*

Marque quantas opções desejar

- Afinidade com a área ou vocação
- Influência da família/amigos
- Possibilidade de boa remuneração
- Necessidade de promoção no trabalho
- Facilidade para conseguir emprego
- Facilidade de Ingresso (baixa concorrência às vagas)
- Possibilidade de conciliar estudo com o trabalho
- Acreditar que seria mais fácil de ser realizado do que um outro curso de graduação
- Para ter um diploma superior
- Tentar aproveitar disciplinas em um outro curso

Outro: _____

13. Minha expectativa em relação ao curso:*

- Foi atendida totalmente
- Foi atendida parcialmente

- Não foi atendida
- Inexistia

14. Para ingressar no curso fui beneficiado pelo sistema de cotas (Lei 12.711/2012):*

- Sim
- Não

PERMANÊNCIA NO CURSO

15. Eu ingressei no curso em:*

- 2013
- 2014
- 2015

16. Meu estado civil no ano do cancelamento era:*

- Solteiro (a)
- Casado(a) / União Estável
- Separado (a) / Divorciado (a)
- Viúvo (a)

17. No período que estava realizando o curso do qual me evadi, eu residia no município de: *

(Por exemplo: Natal/RN)

18. Minha fonte de sustento no período em que estive vinculado (a) ao curso foi:*

- Meus pais me mantinham, não precisava trabalhar
- Meus pais me ajudavam, mas precisava trabalhar
- Trabalhava pra me manter
- Trabalhava pra manter a mim e minha família
- Recebia bolsa
- Outro _____

19. No período em que estive vinculado (a) ao curso, eu morava:*

- com meus pais
- com minha família (companheiro(a), filhos (as))
- sozinho (a)
- com amigos
- com parentes
- na residência universitária

20. No período em que estive vinculado (a) ao curso participei de (independente de bolsa):*

Marque quantas opções desejar

- Programa de Monitoria
- Programa de Tutoria
- Programa de Educação Tutorial (PET)
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)
- Projeto de Iniciação Científica
- Projeto de Extensão
- Estágio não obrigatório
- Nenhuma atividade
- Outro _____

21. Enquanto estive vinculado (a) ao curso participei de Programa de Bolsa ou Programa de Auxílio da Assistência Estudantil da UFRN:*

- Sim
- Não (ir para a pergunta 22)

22. O Programa de Bolsa ou Programa de Auxílio da Assistência Estudantil do qual participei foi: _____

23. Com relação ao currículo do curso, considero que:*

- Era atualizado. As disciplinas proporcionavam uma boa formação teórica e prática
- Poderia ser mais atualizado, proporcionando uma melhor formação teórica e prática
- Era defasado, deixando a desejar no aspecto da formação teórica e prática
- Não me considero apto a opinar quanto a adequação do currículo à formação teórica e prática

24. Com relação às disciplinas do curso, considero que:*

- Em sua maioria tinham um alto grau de dificuldade, independente da metodologia/conduta do docente
- Em sua maioria tinham um alto grau de dificuldade, que era agravado pela metodologia/conduta do docente
- Em sua maioria tinham um baixo grau de dificuldade, independente da metodologia/conduta do docente

25. De uma forma geral, avalio os professores do curso como:*

- Excelentes
- Bons
- Razoáveis
- Ruins

26. Quando tinha dificuldade com alguma disciplina, normalmente:*

- Procurava o professor da disciplina
- Procurava um programa de apoio (Ex.: Monitoria)
- Pedia ajuda aos colegas
- Tentava aprender sozinho (a)
- Não procurava nenhuma alternativa para superar a dificuldade
- Outro: _____

27. Durante o curso, tive muita dificuldade em alguma(s) disciplina(s) específicas:*

- Sim.
- Não (Ir para a pergunta 29)

28. As disciplinas que mais tive dificuldade foram:

Informar ao menos uma disciplina.

29. Durante o curso, minha prática de estudo era:*

- Frequente
- Dependente da disponibilidade de tempo, devido a outras atividades
- Somente em épocas de avaliações (trabalhos, seminários, provas)

30. Ao ingressar no curso enfrentei dificuldades relacionadas a:*

Marque quantas opções desejar

- Transição do ensino médio para o ensino superior (dinâmica diferente)
- Relacionamento com os professores
- Relacionamento com os colegas
- Compreensão do funcionamento da universidade
- Dificuldade para compreender o material de leitura e/ou realizar os exercícios do curso
- Falta de tempo para dedicar-me ao curso
- Falta de condições financeiras para permanecer no curso
- Ver relação dos conteúdos com a prática profissional
- Outro: _____

CANCELAMENTO DO CURSO

31. O cancelamento no curso ocorreu em:*

- 2013.1
- 2013.2
- 2014.1
- 2014.2
- 2015.1
- 2015.2
- 2016.1

32. Os seguintes fatores de ordem pessoal ou sócio/econômica contribuíram para o cancelamento do curso:*

Marque quantas opções desejar

- Dificuldade de conciliar estudo e trabalho
- Dificuldade de conciliação com outro curso concomitantemente
- Dificuldade de transporte para a universidade
- Dificuldade de moradia
- Mudança para outra cidade
- Problemas de saúde pessoal e/ou familiar
- Questões familiares (gravidez, separação, morte etc.)
- Dificuldade financeira ou ficou desempregado(a)
- Nenhum desses fatores teve influência sobre o meu cancelamento no curso.
- Outro: _____

33 - Os seguintes fatores de ordem acadêmica/institucional contribuíram para o cancelamento do curso:*

Marque quantas opções desejar

- Insatisfação com o mercado de trabalho da profissão escolhida.
- Equipamentos e Instalações insuficientes (laboratórios, salas de aula etc).
- Falta de orientação no início do curso.
- Professores despreparados (domínio de conteúdo e metodologia de ensino).
- Dificuldade de relacionamento com colegas e/ou professores.
- O curso não prepara para o mercado.
- Faltava conhecimento do curso (esperava por outra coisa).
- Mudança na estrutura curricular/Insatisfação com a estrutura curricular do curso
- Não gostei/não me adaptei ao curso.
- Dificuldade de adaptação ao ambiente universitário.
- Dificuldade em acompanhar algumas disciplinas.
- Horário de oferta do curso

- Nenhum desses fatores teve influência sobre o meu cancelamento no curso.
 Outro: _____

34 - Poderia ter contribuído para a minha permanência no curso:*

Marque quantas opções desejar

- Possuir Bolsa
 Ter transporte gratuito/auxílio transporte
 Morar na residência universitária/ter auxílio moradia
 Nivelamento (relembrar as disciplinas do ensino médio)
 Orientação acadêmica (direcionamento na condução do curso)
 Não tinha interesse em concluir o curso
 Outro: _____

VÍNCULO ACADÊMICO PÓS EVASÃO

35 - Após o cancelamento, ingressei novamente em curso de graduação:*

- Sim
 Não (ir pra a pergunta 40)

36. Após o cancelamento, ingressei em curso de graduação pertencente a:*

- própria UFRN
 uma instituição de ensino superior pública federal, exceto a UFRN
 uma instituição de ensino superior pública estadual
 uma instituição de ensino superior privada

37 – Após o cancelamento, o curso de graduação no qual ingressei é:*

- o mesmo curso que me evadi
 outro curso da mesma área.
 outro curso de outra área.

38 - O que me influenciou a ingressar novamente em um curso de graduação foi: *

- Considerar importante obter graduação em um curso superior
 Ter conseguido aprovação no curso que desejo me graduar
 A possibilidade de conseguir uma bolsa
 Outro _____

39. Minha situação no curso que ingressei após a evasão é:*

- Estou cursando
 Concluí
 Outro _____

QUESTÃO ABERTA

40 - Este espaço é destinado aos comentários e/ou sugestões adicionais, bem como à avaliação de aspectos que não foram abordados nesse questionário, sobre os quais você gostaria de opinar: (opcional)

| |
|--|
| |
|--|