



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ DA SILVA SANTOS JUNIOR

**TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO:
EVASÃO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DE CURSOS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

DOURADOS
2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JOSÉ DA SILVA SANTOS JUNIOR

**TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO:
EVASÃO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DE CURSOS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de História, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giselle Cristina Martins Real

**DOURADOS
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S237t Santos Junior, José da Silva.
Trajetória acadêmica de estudantes de graduação : evasão, permanência e conclusão de cursos na Universidade Federal da Grande Dourados. / José da Silva Santos Junior. – Dourados, MS : UFGD, 2015. 166f.

Orientador: Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Política educacional. 2. Acesso à educação superior. 3. Evasão. 4. Retenção. 5. Conclusão de curso. I. Título.

CDD – 371.2913

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

José da Silva Santos Junior

TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO: EVASÃO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DE CURSOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de História, Políticas e Gestão da Educação.

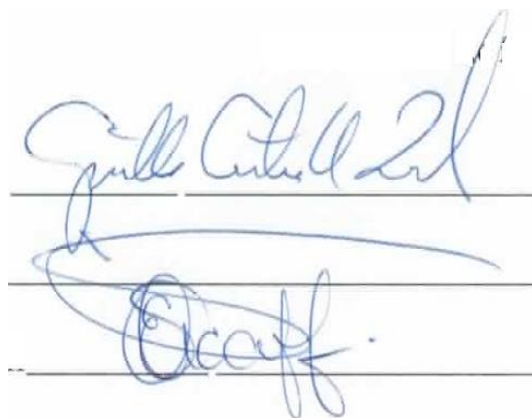
Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Giselle Cristina Martins Real – Orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse
Universidade de São Paulo (USP)

Prof.^a Dr.^a Elisangela Alves da Silva Scaff
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)



The image shows three handwritten signatures in blue ink, each written over a horizontal line. The top signature is for Giselle Cristina Martins Real, the middle one is for Ocimar Munhoz Alavarse, and the bottom one is for Elisangela Alves da Silva Scaff.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido a realização deste trabalho.

À Professora Giselle Real pela maestria no acompanhamento desta etapa de minha carreira acadêmica e pelos ensinamentos que têm contribuído para o aprimoramento de minhas competências acadêmicas e profissionais.

Aos Professores Ocimar Alavarse, Elisangela Scaff e Maria Alice Aranda pela leitura atenta ao material de qualificação e pelas contribuições valiosas dadas, as quais possibilitaram a ampliação de minha visão enquanto pesquisador.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFGD pelos ensinamentos oportunizados durante as etapas em salas de aula.

A toda a minha família, especialmente aos meus pais José e Salvina, às minhas irmãs Priscilla, Patrícia e Paula e aos meus sobrinhos Ana Júlia, Mariana e João, que sempre me apoiaram em minhas decisões e têm compreendido minhas ausências.

Aos muitos amigos que fiz no mestrado, pelo apoio, amizade e troca de experiências.

Aos colegas da linha de Políticas e Gestão da Educação do mestrado e do doutorado, em especial Aline Rosa, Mary Souza, Franciele Lima, Maria Isabel Feitosa e Espedito Monteiro, que me acompanharam mais de perto nesta jornada.

Aos colegas dos grupos de estudos e pesquisa Gepge e Paes, pelo aprendizado construído coletivamente durante as discussões realizadas.

Aos técnicos da Faculdade de Educação, em especial à secretária do Programa de Pós-Graduação Fernanda Lima, pela atenção sempre dispensada.

Aos colegas de trabalho, em especial aos progradianos Elessandra Farias, Wagner Vicentin, Christiane Batista, Vanessa Ribeiro, Oliver Macena, Paula Peixoto, Lausemar Freire, Edileuza Martins, Alessandra Simão e Jonas Oliveira, pelo companheirismo e apoio durante os meus estudos.

Aos colegas servidores da Coordenadoria de Graduação e da Coordenadoria de Assuntos Acadêmicos pela atenção e presteza no repasse de dados para a pesquisa.

Certamente muitas outras pessoas colaboraram para a realização deste trabalho. A todos que se envolveram direta ou indiretamente, meu muito obrigado.

SANTOS JUNIOR, José da Silva. **Trajatória acadêmica de estudantes de graduação: evasão, permanência e conclusão de cursos na Universidade Federal da Grande Dourados.** 2016. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2016.

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar a trajetória de alunos de graduação da UFGD, ingressantes entre 2006 e 2009, com vistas a explicitar características de seu ingresso e de sua permanência, face aos processos de evasão, permanência prolongada e conclusão de curso. A discussão parte de contextualização do movimento de expansão da educação superior no Brasil a partir da década de 1990, com o posterior enfoque para os meandros repercutidos no âmbito institucional. A problemática incitada com a pesquisa explicita-se com a seguinte questão: A partir do movimento de expansão da educação superior brasileira, como se caracterizam a evasão, a permanência e a conclusão nos cursos de graduação da UFGD? Em seus aspectos metodológicos, além de se tratar de um estudo de trajetória de coorte, o trabalho é de natureza quali-quantitativa, visto que houve a realização de coleta e tratamento de dados, fazendo-se uso de estatística descritiva para a interpretação e disposição de números ao longo dos capítulos. Os dados obtidos revelaram que o processo de evasão é mais intenso para os cursos incluídos no Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar; naqueles ofertados em períodos matutino e noturno, sendo mais expressivo nos primeiros períodos do curso; e em cursos de menor relação candidato-vaga no vestibular. A permanência prolongada é mais expressiva em cursos do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar; nos bacharelados; e em graduações de período integral. No que se refere à conclusão de curso na UFGD, dentre os alunos ingressantes no período de 2006-2009, o processo foi mais expressivo para os cursos constantes no Colégio de Ciências da Vida e naqueles ofertados em período integral, com o destaque de que a média geral encontrada para o conjunto de cursos esteve em decréscimo com o passar dos anos pesquisados. Analisando o contexto do curso de graduação da UFGD, verificou-se que houve ampliação nas taxas de retenção com o passar dos anos. Esta situação foi considerada como um agravante, na medida em que se percebeu a existência de articulação entre retenção e evasão. Compreende-se, desse modo, que a ocorrência destes fenômenos corresponde a um processo que marca perdas na trajetória acadêmica dos estudantes de graduação. Considera-se que o monitoramento institucional da trajetória acadêmica poderia contribuir para o aprimoramento das políticas mais amplas implementadas, visto que olhares mais próximos podem corroborar com o melhor entendimento das combinações de fatores que contribuem para a ocorrência do processo de evasão.

Palavras-chave: Política educacional. Acesso à educação superior. Evasão. Retenção. Conclusão de curso.

ABSTRACT

This research aims to analyze the trajectory of undergraduate students of UFGD, entrants between 2006 and 2009, in order to explain features of their entry and their stay, given the proceedings of dropout, prolonged stay and course completion. The discussion starts from the context of the movement of expansion of higher education in Brazil from the 1990s, focusing, then, on the institutional scope. The issue prompted with the explicit up research with the question: From the movement of expansion of Brazilian higher education, how are characterized the dropout, retention and completion in undergraduate courses of UFGD? In its methodological aspects, besides being a research of cohort trajectory, this work was based on quali and quantitative data, since there was collection and treatment of data using descriptive statistics for interpretation of numbers along the chapters. . The data revealed that the dropout process is more intense for the courses included in the College of Exact Sciences, Technology and Multidisciplinary; those offered in the morning and night shifts, being more expressive in the first periods of the course; and in lower-candidate-vacancy ratio in the college entrance courses. The loitering is more significant in college courses of Exact Sciences, Technology and Multidisciplinary; the bachelor; and full-time graduations. In relation to the conclusion of the course UFGD among the new students in the 2006-2009 period, the process was more significant for the listed courses in the College of Life Sciences and those offered full-time, with the highlight of the found overall average for all courses has been in decline over the years studied. Analyzing the context of the undergraduate course of UFGD, it was found that there was an increase in retention rates over the years. This was considered as an aggravating factor, in that it was noticed the existence of relationship between retention and avoidance. It is understandable, therefore, that the occurrence of these phenomena corresponds to a process that marks losses in the academic life of graduate students. It is considered that the institutional monitoring of academic trajectory could contribute to the improvement of broader policies implemented since closer looks can corroborate a better understanding of the combinations of factors that contribute to the occurrence of the dropout process.

Key-words: Educational policy. Access to higher education. Dropout. Retention. Course completion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Principais ações para a expansão da educação superior. Brasil. 1998-2012.....	44
Quadro 02 – Síntese do foco de alguns estudos teóricos relacionados com a persistência ou evasão de estudantes nos sistemas presencial e a distância. 1962-1993.....	65
Quadro 03 – Informações de cursos ofertados nos vestibulares de verão e inverno. UFGD. 2006-2008.....	76
Quadro 04 – Informações de cursos ofertados no vestibular de verão. UFGD. 2009.....	78
Quadro 05 – Resumo geral da matriz curricular do curso de Matemática. UFGD. 2004-2008.....	115
Quadro 06 – Relação de componentes curriculares por série, ofertados no curso de Matemática. UFGD. 2004-2008.....	115
Quadro 07 – Resumo geral da estrutura curricular do curso de Matemática. UFGD. 2009.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Evolução do número de IES públicas e privadas. Brasil. 1995-2013.....	36
Tabela 02 – Recursos orçamentários disponibilizados pelo governo federal para o programa de expansão da educação superior. Brasil. 2005-2012.....	49
Tabela 03 – Panorama da conclusão, da permanência prolongada e da evasão na UFGD para as turmas ingressantes entre os anos de 2006 a 2009.....	80
Tabela 04 – Percentuais de evasão nos cursos de graduação da UFGD para as turmas ingressantes nos anos de 2006 a 2009.....	81
Tabela 05 – Panorama da permanência prolongada e conclusão nos cursos de graduação da UFGD entre 2006 e 2009.....	95
Tabela 06 – Percentuais médios de permanência prolongada nos cursos de graduação da UFGD para as turmas ingressantes nos anos de 2006 a 2009.....	96
Tabela 07 – Percentuais médios de conclusão nos cursos de graduação da UFGD para as turmas ingressantes nos anos de 2006 a 2009.....	101
Tabela 08 – Número de vagas ofertadas e relação candidato-vaga para o curso de Matemática da UFGD nos vestibulares de 2006 a 2009.....	118
Tabela 09 – Percentuais gerais de evasão e conclusão das turmas ingressantes via vestibular no curso de Matemática da UFGD entre 2006 e 2009.....	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema conceitual de evasão estudantil – “Modelo de Tinto”.....	66
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da matrícula em cursos de graduação presenciais por categoria administrativa. Brasil. 1991-2013.....	35
Gráfico 02 – Evolução do número de contratos firmados pelo Fies. Brasil. 2010-2014.....	46
Gráfico 03 – Número total de bolsas Prouni ofertadas. Brasil. 2005-2014.....	47
Gráfico 04 – Número de vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais nas Universidades Federais. Brasil. 2005-2012.....	51
Gráfico 05 – Evolução da matrícula na educação superior pública e privada por modalidade de ensino. Brasil. 2001-2013.....	54
Gráfico 06 – Número de instituições participantes do Sisu. Brasil. 2010-2014.....	56
Gráfico 07 – Orçamento das universidades federais referentes ao Pnaes. Brasil. 2008-2014..	58
Gráfico 08 – Percentuais médios de evasão nos cursos de graduação por Colégio de Conhecimento. UFGD. 2006-2009.....	84
Gráfico 09 – Percentuais médios de evasão nos cursos de graduação por modalidade. UFGD. 2006-2009.....	86
Gráfico 10 – Correlação entre percentual de evasão e concorrência no vestibular. UFGD. 2006.....	88
Gráfico 11 – Correlação entre percentual de evasão e concorrência no vestibular. UFGD. 2007.....	88
Gráfico 12 – Correlação entre percentual de evasão e concorrência no vestibular. UFGD. 2008.....	89
Gráfico 13 – Correlação entre percentual de evasão e concorrência no vestibular. UFGD. 2009.....	89
Gráfico 14 – Percentuais médios de evasão nos cursos de graduação por turno de funcionamento. UFGD. 2006-2009.....	90
Gráfico 15 – Percentuais médios de conclusão, permanência prolongada e evasão entre estudantes ingressantes pelo acesso universal e por reserva de vagas. UFGD. 2009.....	91
Gráfico 16 – Número de alunos evadidos por período do curso. UFGD. 2006-2009.....	92
Gráfico 17 – Situação dos alunos evadidos que ingressaram em outro curso da UFGD em período anterior ou posterior a 2006-2009.....	93

Gráfico 18 – Percentuais médios de permanência prolongada nos cursos de graduação por Colégio do conhecimento. UFGD. 2006-2009.....	98
Gráfico 19 – Percentuais médios de permanência prolongada nos cursos de graduação por modalidade. UFGD. 2006-2009.....	99
Gráfico 20 – Percentuais médios de permanência prolongada nos cursos de graduação por turno de funcionamento. UFGD. 2006-2009.....	99
Gráfico 21 – Percentuais de conclusão nos cursos de graduação por modalidade. UFGD. 2006-2009.....	103
Gráfico 22 – Percentuais médios de conclusão nos cursos de graduação no tempo mínimo de integralização por modalidade. UFGD. 2006-2009.....	104
Gráfico 23 – Percentuais médios de conclusão nos cursos de graduação por Colégio do conhecimento. UFGD. 2006-2009.....	105
Gráfico 24 – Percentuais médios de conclusão nos cursos de graduação no tempo mínimo de integralização por Colégio do Conhecimento. UFGD. 2006-2009.....	106
Gráfico 25 – Percentuais médios de conclusão nos cursos de graduação por turno de funcionamento. UFGD. 2006-2009.....	108
Gráfico 26 – Percentuais de conclusão nos cursos de graduação no tempo mínimo de integralização por turno de funcionamento. UFGD. 2006-2009.....	108
Gráfico 27 – Percentuais de evasão por período dos alunos ingressantes via vestibular no curso de Matemática. UFGD. 2006-2009.....	122
Gráfico 28 – Percentuais de conclusão dos estudantes ingressantes via vestibular no curso de Matemática. UFGD. 2006-2009.....	125
Gráfico 29 – Percentuais de aprovação e de reprovação em disciplinas ofertadas no primeiro ano do curso de Matemática. UFGD. 2006-2008.....	128
Gráfico 30 – Percentuais de aprovação e de reprovação em disciplinas ofertadas no primeiro ano do curso de Matemática– Grupo dos evadidos. UFGD. 2006-2008.....	129
Gráfico 31 - Percentuais de aprovação e de reprovação em disciplinas ofertadas no primeiro ano do curso de Matemática – Grupo dos concluintes. UFGD. 2006-2008.....	130
Gráfico 32 – Percentuais de aprovação e de reprovação em disciplinas ofertadas nos dois primeiros semestres do curso de Matemática. UFGD. 2009.....	132
Gráfico 33 – Percentuais de aprovação e de reprovação em disciplinas ofertadas nos dois primeiros semestres do curso de Matemática – Grupo dos evadidos. UFGD. 2009.....	133
Gráfico 34 – Percentuais de aprovação e de reprovação em disciplinas ofertadas nos dois primeiros semestres do curso de Matemática– Grupo dos concluintes. UFGD. 2009.....	134

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

Andes – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes – Associação Nacional dos dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Arcu-Sul – Acreditação Regional de Cursos de Graduação
BB – Banco do Brasil
BDTD – Banco Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM – Banco Mundial
Caac – Coordenadoria de Assuntos Acadêmicos
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF – Caixa Econômica Federal
Cefet – Centros Federais de Educação Tecnológica
Ceud – Centro Universitário de Dourados
CF – Constituição Federal
CMES – Conferência Mundial de Educação Superior
CMN – Conselho Monetário Nacional
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cofins – Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social
CPD – Centro Pedagógico de Dourados
CPDO – Câmpus de Dourados
Cres – Conferência Regional de Educação Superior
CSLL – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
EaD – Educação a Distância
Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
Fies – Fundo de Financiamento Estudantil ao Estudante da Educação Superior
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Forgrad – Fórum de Pró-Reitores de Graduação
Furg – Universidade Federal do Rio Grande

Gepge – Grupo de Estudos e Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibict – Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
IES – Instituições de Ensino Superior
Ifes – Instituições Federais de Educação Superior
Ifets - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IN – Integral
Incluir – Programa de Acessibilidade na Educação Superior
Inep – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
IRPJ – Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA – Matutino
Marca – Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Credenciados
MB – Matrícula Bruta
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
Mercosul – Acordo do Mercado Comum do Sul
Mexa – Mecanismo Experimental de Credenciamento de Cursos para o Reconhecimento de
Títulos de Graduação Universitária nos Países do Mercosul
MS – Mato Grosso do Sul
MSMT – Matutino Sábado Manhã e Tarde
NSMT – Noturno Sábado Manhã e Tarde
Obeduc – Observatório da Educação
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Paes – Grupo de Estudos e Pesquisa “Política e Avaliação da Educação Superior”
PBP – Programa Bolsa Permanência
PCE – Programa de Crédito Educativo
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PET – Programa de Educação Tutorial
Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid – Programa Institucional de Iniciação à Docência

PIS – Programa de Integração Social

PMM – Programa de Mobilidade Mercosul

Pnaes – Programa Nacional de Assistência Estudantil

Pnaest – Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais

PNE – Plano Nacional de Educação

Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

Prograd – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

Prolicen – Programa de Bolsas de Licenciatura

Prolind – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Prouni – Programa Universidade para Todos

Rana – Rede das Agências Nacionais de Acreditação

Reuni – Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

RJ – Rio de Janeiro

SciELO – Scientific Electronic Library Online

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Selic – Sistema Especial de Liquidação e de Custódia

SEM – Setor Educacional do Mercosul

Sesu – Secretaria de Educação Superior

Sigecad – Sistema de Gerenciamento e Controle Acadêmico

SisFies – Sistema Informatizado do Fies

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil

UEMT – Universidade Estadual de Mato Grosso

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNB – Universidade de Brasília

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unipampa – Universidade Federal do Pampa

Univasf – Universidade Federal do Vale do São Francisco

USP – Universidade de São Paulo

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
-------------------------	----

CAPÍTULO I

AMPLIAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA RELAÇÃO COM A EVASÃO DE CURSOS	31
---	----

1.1 O processo de expansão da educação superior a partir de 1990 no contexto nacional	32
---	----

1.2 As influências do contexto internacional para o desenvolvimento da educação superior no Brasil.....	39
---	----

1.3 O movimento de acesso à educação superior e o delineamento das políticas nacionais	43
--	----

1.3.1 As políticas de expansão da educação superior privada: o Fies e o Prouni.....	45
---	----

1.3.2 As políticas de expansão para as universidades federais: Programas “Universidade: Expandir até ficar do tamanho do Brasil” e “Reuni”.....	48
---	----

1.3.3 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Ifets.....	52
--	----

1.3.4 A política de expansão da educação superior por meio da EaD: o Sistema UAB	53
--	----

1.3.5 As modificações na forma de ingresso nas IES: o Enem/Sisu	54
---	----

1.3.6 As políticas de permanência estudantil: o Pnaes e o Pnaest.....	57
---	----

1.3.7 Outras políticas compensatórias e de inclusão social: a educação do campo (Pronea e Procampo), o Prolind, o Incluir e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012).....	59
--	----

1.4 A evasão como um agravante na trajetória acadêmica.....	62
---	----

1.4.1 Aspectos conceituais e metodológicos sobre evasão na educação superior.....	68
---	----

CAPÍTULO II

O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS: A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES INGRESSANTES ENTRE 2006-2009	72
---	----

2.1 A UFGD no contexto de expansão do acesso à educação superior	75
--	----

2.2 Trajetória de estudantes de graduação: a evasão na UFGD	81
---	----

2.3 Trajetória de estudantes de graduação: a permanência prolongada na UFGD	94
---	----

2.4 Trajetória de estudantes de graduação: a conclusão de curso na UFGD	100
---	-----

CAPÍTULO III

PARTICULARIDADES DA EVASÃO, DA PERMANÊNCIA PROLONGADA E DA CONCLUSÃO DE CURSO NA UFGD	111
--	------------

3.1 O contexto do curso de maior evasão: a Matemática na UFGD	114
---	-----

3.2 Particularidades da trajetória acadêmica: o que revela o curso de maior evasão	119
--	-----

3.3 A relação entre reprovação e evasão no curso de Matemática da UFGD	126
--	-----

3.4 As políticas institucionais como alternativas de controle da evasão	136
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	148
--------------------------	------------

APÊNDICES	163
------------------------	------------

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a trajetória escolar dos estudantes que ingressaram na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) via vestibular entre os anos de 2006 e 2009, com vistas a apresentar aspectos relacionados ao movimento de ingresso, permanência e conclusão de curso na instituição.

O trabalho está inserido na linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD, e vinculado ao projeto de pesquisa “Políticas de expansão da educação superior, no período 2003-2010, e suas implicações para o acesso e a permanência de estudantes”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que tem como objeto de pesquisa “a análise das Políticas de Expansão da Educação Superior, no período 2003-2010, e suas Implicações para o Acesso e a Permanência de Estudantes” (BITTAR; PEIXOTO, 2012, p. 5). Este projeto vincula-se à pesquisa desenvolvida por rede de universidades identificada como Observatório da Educação (Obeduc)/Sub-cinco/Centro-Oeste/Universitas/BR.

O interesse pela pesquisa educacional em curso de pós-graduação *stricto sensu* se deu a partir da experiência que o proponente vem adquirindo enquanto Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Prograd) da UFGD, desempenhando atividades relacionadas ao planejamento, à análise e ao desenvolvimento de políticas institucionais de ensino de graduação nesta universidade. Assim, vislumbrou-se a possibilidade de inserir o presente trabalho no campo das políticas educacionais, o que evidenciou estreita relação entre o objeto de pesquisa escolhido com as atividades profissionais desempenhadas pelo estudante-servidor.

Ademais, o trabalho realizado se constituiu, também, a partir de discussões e reflexões no âmbito dos Grupos de Estudos e Pesquisas “Estado, Política e Gestão da Educação (Gepge)” e “Política e Avaliação da Educação Superior (Paes)”, da Faculdade de Educação da UFGD.

Para a realização da pesquisa, partiu-se do conceito de política concebido a partir do referencial de Palumbo (1998), que explicita que a política não pode ser observada, tocada ou sentida, não possuindo características singulares e, neste caso, não pode ser analisada de maneira isolada. Ou seja, não se trata de um único evento ou uma única decisão, mas sim de um conjunto de ações que se complementam. Assim, política é referenciada como “[...] um

processo, uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes” (PALUMBO, 1998, p. 35).

Atentou-se, também, para as considerações de Frey (2000), o qual pondera ser essencial a distinção do termo política em categorias que dão um significado diferenciado ao verbete, dependendo do contexto em que é utilizado. Assim das três dimensões da política, provindas de conceitos em inglês, trata-se neste trabalho do sentido de “*policy*”¹, versando, portanto, sobre os conteúdos das políticas.

Nesse sentido, acreditou-se que para analisar a trajetória escolar de estudantes no âmbito da UFGD, que se trata de uma instituição pública federal, seria preciso fazer uma contextualização das medidas públicas adotadas em âmbito nacional, incluindo programas formulados, leis sancionadas, projetos desenvolvidos, dentre outras. Tais elementos compõem as políticas de expansão do acesso à educação superior no Brasil, que por sua vez repercutem no âmbito institucional.

Historicamente, o ingresso à educação superior no Brasil esteve restrito a uma pequena parcela da população, o que caracterizou a vigência de um sistema de elite até meados dos anos 2000. Se levada em consideração a taxa de crescimento de matrícula bruta (MB), em 2003 pode-se falar em uma transição para o sistema de massa, significando a expansão das possibilidades de ingresso, conforme descrevem Gomes e Moraes² (2012):

Considerando-se a relação entre população de 18 a 24 anos e MB, o sistema de ES pode ser caracterizado como ‘sistema de elite’ até por volta de 2002, porque, durante o período compreendido entre 1980 e 2002, a população matriculada passou de 8,6% para pouco mais de 15%. É somente em 2003 que o volume de matrículas atinge a casa dos 16%. É, portanto, segundo a terminologia de Trow, a partir desse período que se ultrapassa a linha divisória imaginária que marca a transição do ‘sistema de elite’ para o ‘sistema de massa’, quando o volume de matrícula alcança, em número absoluto, em 2003, o total de 3.887.022, o que representa quase três vezes o número de matrículas registradas em 1980 (p. 180).

Para o alcance e manutenção destes percentuais de acesso, houve a implementação de programas e ações específicas nessa direção, especialmente nas últimas duas décadas, compondo, assim, um processo expressivo de expansão da educação superior no Brasil. Dentre tais ações, destacaram-se: o programa Universidade: Expandir até ficar do tamanho do Brasil; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

¹ Há três identificações para o termo política, quais sejam: ‘*polity*’ para denominar as instituições políticas, ‘*politics*’ para os processos políticos e ‘*policy*’ para os conteúdos das políticas (FREY, 2000).

² Adotando Trow como referência, Gomes e Moraes apontam o sistema de elite como aquele que atende até 16% da taxa líquida e sistema de massa quando atende entre 16% e 50%. Aquele sistema que atende um percentual maior que 50% é considerado como “sistema de acesso universal”.

Federais (Reuni); o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes); o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (Pnaest); o Programa Universidade para Todos (Prouni); o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets).

Com este conjunto de ações, voltadas para a expansão do ingresso, o quantitativo de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES) ascendeu, podendo ser observado um crescimento de aproximadamente 293,1% no número de matrícula³ em cursos de graduação presenciais no Brasil entre os anos de 1991 a 2013.

Nesse contexto, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) também adquiriu relevância para o movimento de ingresso à educação superior, tendo modificado o modo de seleção de candidatos para a entrada em instituições públicas e privadas do País, inclusive substituindo o vestibular em algumas IES com o Sistema de Seleção Unificada (Sisu)⁴, sobretudo nas federais.

Destaque também deve ser dado à criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que expandiu de modo expressivo o ingresso à educação superior, por meio da Educação a Distância (EaD). De acordo com dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), em 2013 a EaD foi responsável por 15,8% de todas as matrículas efetuadas na educação superior, o que reforça a sua relevância no processo de ampliação do acesso (BRASIL, 2013).

Assim, o movimento de expansão delineado viabilizou condições mais favoráveis para a ampliação do ingresso à educação superior para patamares de sistema de massa. Entretanto, para a consolidação deste sistema encaram-se novos desafios, uma vez que foi possibilitado o ingresso de estudantes com perfis socioeconômicos diferenciados neste nível de ensino (RISTOFF, 2013b), sobretudo com a instauração de políticas de ações afirmativas, que objetivam promover a inclusão de uma parcela da população tradicionalmente fora da educação superior (MARQUES, 2013).

Nessa perspectiva, a Lei N. 12.711/2012, que regulamentou, dentre outras providências, o sistema de ingresso à educação superior pública federal por meio de cotas

³ Número calculado a partir dos dados das Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior, disponíveis no site www.inep.gov.br. Acesso em 22 ago. 2014. (BRASIL, 2015e).

⁴ O Sisu é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem. Informação disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/>. Acesso em: 19/10/2015.

sociais e raciais, adquiriu importância estratégica para o processo de consolidação do sistema de massa na educação superior brasileira.

Cumpram ressaltar que outras ações afirmativas, bem como política de inclusão, também adquiriram relevância neste processo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir).

Portanto, o movimento de expansão implicou em novas ações e medidas públicas e institucionais para garantir a efetivação do ingresso à educação superior, necessitando envolver questões mais amplas e tornando-se imprescindível repensar a questão da permanência e da formação dos estudantes.

No decorrer da pesquisa, utilizou-se como embasamento teórico a leitura de Cunha (2007) a respeito do desenvolvimento da educação brasileira nas últimas décadas. Para o autor, a educação foi alvo de um desenvolvimento meandroso⁵, dado que existem paradoxos em relação aos investimentos públicos, que ora se deu para o setor público, ora para o privado ou ainda, para ambos os setores de modo concomitante.

No entanto, a apreensão do referencial de Cunha (Ibid) se deu com o intuito maior de caracterizar na pesquisa as sinuosidades relacionadas à entrada do estudante à educação superior. Isto é, à medida que as políticas implementadas em âmbito nacional vêm dando conta de elevar as possibilidades de ingresso em cursos superiores, seja em instituições públicas ou privadas, outros desafios para os gestores são apontados, particularmente voltados para a permanência e a conclusão do curso, conforme descritos na literatura da área⁶.

Assim, ao se referir ao movimento de expansão, é preciso levar em conta que se constitui como um processo mais complexo do que a simples análise dos percentuais de crescimento, o que por sua vez implica em mudanças conceituais nas concepções de acesso à educação superior que, para além da garantia do ingresso, passa a incorporar a preocupação com a permanência do estudante na universidade (FELICETTI; MOROSINI, 2009). Para Dias

⁵ De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, este termo pode ser entendido como “aquilo que procede por vias sinuosas; volteio, desvio; emaranhamento, complexidade”. (HOUAISS, 1999).

⁶ Nesse sentido ver: Felicetti e Morosini (2009); Silva e Veloso (2012).

Sobrinho (2010) acesso e permanência são aspectos essenciais de um processo mais amplo de “democratização”⁷ da educação superior.

A partir disso, considera-se que o termo acesso deve ser entendido de modo abrangente, o que inclui não apenas o ingresso aos cursos de graduação, mas também, e de modo complementar, a permanência exitosa do estudante e a sua formação qualificada, desvelando uma ampliação relevante ao conceito, conforme sugerem Silva e Veloso (2013). Essas autoras consideram que o acesso deve ser destacado com um significado amplo de pertencimento, referindo-se a um conceito de universalidade, com sentido de igualdade e de liberdade:

[...] numa definição preliminar e abrangente, acesso significa ‘fazer parte’; por conseguinte, remete à inserção, participação, acolhimento. Entretanto, o acesso pode ser entendido mais profundamente, de forma a transcender a contradição que emerge dessa compreensão, que se relaciona à dualidade ‘incluído/excluído’, ‘integrado/não integrado’, ‘parte/todo’. Acesso, num sentido mais profundo, refere-se a um pertencimento que se liga indissociavelmente ao senso de coletividade/universalidade e à práxis criativa. Quer dizer, agrega-se ao sentido de igualdade e de liberdade (p. 729).

Silva e Veloso (Ibid) continuam suas argumentações e atribuem ao termo acesso o significado de ingresso-permanência-formação qualificada. Com a utilização do termo formação qualificada, as autoras remetem às bases “que favoreçam à apropriação do conhecimento crítico e à formação de sujeitos-protagonistas no processo educacional” (p. 730).

Sendo assim, considera-se como relevante a ponderação desta conceituação proposta pelas autoras, embora não se pretenda discutir no presente trabalho o que é e como se dá esta “formação qualificada” para os sujeitos de pesquisa.

Nesta direção, o processo de retenção⁸ e as taxas de evasão em universidades brasileiras podem ser citados como parte sinalizadora deste movimento meandroso no acesso à educação superior. Na década de 1990, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC) divulgava indicadores que apontavam para uma evasão média de 50%

⁷ A apreensão do termo “democratização” se dá a partir do referencial de Dias Sobrinho (2010), quando considera que a efetivação deste processo no segmento de educação superior não está limitada à ampliação das oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além de possibilitar a expansão das matrículas e promover ações de inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, é imprescindível que lhes sejam assegurados também meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos.

⁸ A retenção é aqui entendida a partir do referencial de Silva e Lameira (2014), que a definem como “a situação em que o estudante se mantém no mesmo nível acadêmico, por um período adicional, sem avançar com sua turma para uma etapa superior” (p. 03).

nas universidades federais brasileiras (BRASIL, 1997). Já na primeira metade da década de 2000, as taxas oscilavam em torno de 11% (SILVA FILHO et al., 2007)⁹. E, entre os anos de 2009 e 2011, em estudo preliminar do Grupo de Trabalho para Estudos sobre Evasão Acadêmica¹⁰, divulgou uma média oscilante de 13% nas taxas de evasão em oito Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) (NUNES, 2013)¹¹.

Nesse sentido, reitera-se a complexidade do processo de expansão da educação superior, haja vista os meandros que envolvem o acesso, tornando-se necessária e pertinente uma discussão dos entraves localizados no espaço entre o ingresso e a conclusão de curso. Com esta ideia, vislumbraram-se possibilidades de análise a partir de contextualização das políticas criadas em âmbito nacional e o subsequente enfoque no fenômeno da evasão, possibilitando, ainda, discutir a questão da permanência e da conclusão de curso.

Ao mesmo tempo, julga-se que a análise destas políticas mais amplas necessita abranger a relação entre a formulação e o seu processo de implementação, em que os contextos menores representam o local de materialização das medidas públicas generalistas. Assim, as particularidades do contexto institucional associam-se a fatores relevantes para a presente pesquisa, fazendo-se necessário o levantamento de dados empíricos que explicitem os aspectos da trajetória acadêmica no âmbito institucional e que se articulem à realidade presenciada com a criação de políticas nacionais. Com essa perspectiva, a UFGD se trata de um campo notório de pesquisa, conforme será justificado posteriormente, por ser uma instituição criada em meio à formulação e implementação de políticas imponentes para o movimento de expansão da educação superior brasileira.

Assim, a problemática da pesquisa é explicitada com a seguinte questão: A partir do movimento de expansão da educação superior brasileira, como se caracterizam a evasão, a permanência e a conclusão nos cursos de graduação da UFGD?

Considerando a busca de resposta para a questão norteadora, registra-se que o objeto desta pesquisa tem sido investigado em diferentes vertentes no País, de acordo com levantamento feito nos bancos de dados: Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Grupo de Trabalho 11 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT

⁹ Cumpre destacar que esses autores utilizaram metodologia de cálculo diferente daquela usada pela Sesu, o que justifica a alteração dos percentuais identificados.

¹⁰ Instituído pela Sesu/MEC por meio da Portaria nº 125, de 18 de julho de 2012.

¹¹ As Ifes utilizadas na pesquisa de Nunes (2013) foram: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (Furg), Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade de Brasília (UNB).

11/Anped), banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (Ibict).

Realizou-se a busca de trabalhos entre os meses de abril e dezembro/2014 relacionados à evasão na educação superior, os quais corroboram para a identificação de problemáticas que envolvem a educação superior no País e contribuíram para o desenvolvimento da presente investigação. Quando utilizados os termos “evasão” e “evasão acadêmica”, foram localizados e selecionados 72 trabalhos, sendo 07 teses de doutorado, 34 dissertações de mestrado e 31 artigos científicos.

A partir do levantamento realizado, constata-se que há uma complexidade intrínseca em relação ao fenômeno da evasão. Embora se perceba certa variedade de tratamentos de dados ao processo, ainda há muito que se discutir, considerando a dinâmica e as políticas de crescimento da educação superior no Brasil e os meandros que a envolvem, os quais têm possibilitado ampliações nas vertentes de pesquisa.

Para Baggi e Lopes (2011), que realizaram revisão de literatura sobre o tema, esta complexidade envolve questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas, administrativas, dentre outras. Entretanto, tal complexidade pode ser observada desde questões conceituais, em que se verifica um emaranhado de definições para o fenômeno da evasão, à multiplicidade de metodologias para identificação de suas taxas (PEREIRA JUNIOR, 2012).

Em relação ao conceito deste fenômeno, para Baggi e Lopes (2011, p. 370), trata-se da “saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso”. Abbad, Carvalho e Zerbini (2006, p. 02) definem evasão como a “desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso”. No entanto, a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras distinguia, ainda na década de 1990, três tipos para o processo, quais sejam: evasão de curso, quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como abandono, desistência, transferência ou reopção, exclusão por norma institucional; evasão da instituição, quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; e evasão do sistema de ensino superior, quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1997). Por outro lado, Polydoro (2000) e Matta (2011) discutem o trancamento de matrícula como outra modalidade de evasão, neste caso, temporária.

Já nas questões metodológicas, foram encontrados trabalhos que identificaram as taxas de evasão a partir de equações distintas (VELOSO, 2001; SILVA FILHO et al., 2007) e outros que realizaram o que Lobo (2012) denomina como “acompanhamento de coorte” escolar (MASSI, 2013; SOUZA, 2014), também designado no presente trabalho como “acompanhamento de trajetória escolar”. Considera-se que tais estudos, voltados para o acompanhamento do percurso do acadêmico desde sua entrada, são mais propícios para a obtenção de números fidedignos do fenômeno, o que possibilita maiores possibilidades de intervenções, uma vez que identificam os evadidos caso a caso. Ao mesmo tempo, também se considera que os estudos de acompanhamento de trajetória escolar apresentam significância estratégica diante do contexto de expansão do acesso à educação superior das últimas décadas, visto que as inquietações atuais transcendem a relação de ingresso e evasão e passam a incorporar a questão da permanência prolongada e da formação do estudante no curso.

Tratando de outras vertentes, algumas questões têm sido debatidas com mais afinco pelos pesquisadores, sendo o principal foco de estudo as causas da evasão em um curso, em conjunto de cursos ou em uma instituição em particular. Com este enfoque, os pesquisadores vêm apontando os motivos que levam ao fenômeno da evasão, sendo amplamente utilizado nesse diagnóstico a entrevista ou a aplicação de questionário aos alunos evadidos.

No contexto internacional, Tinto (1975) já havia proposto o entendimento do processo de evasão a partir de percurso longitudinal, em que os principais fatores relacionados a este fenômeno são aqueles que envolvem a integração entre o indivíduo e os sistemas acadêmico e social. Para o autor, os estudantes menos envolvidos com a instituição possuem maiores chances de abandonar o curso iniciado, tendo em vista que comumente não se integram com demais alunos de mesma turma e/ou da instituição como um todo.

Partindo das concepções de Tinto, Pereira Junior (2012) buscou em sua dissertação identificar a relação entre o processo de evasão e os compromissos do estudante relacionados à sua graduação, ao curso e à instituição. O autor concluiu que há necessidade de maior preocupação e acompanhamento dos estudantes ingressantes pelas instituições, no que se refere aos aspectos relacionados ao curso e à carreira profissional.

Nessa perspectiva, o trabalho de Pereira Junior (Ibid) faz parte de um número expressivo de trabalhos encontrados, realizados tanto em instituições públicas quanto privadas, com o intuito de discutir a evasão com um viés mais direcionado ao fator institucional, em que a maioria deles apresenta medidas de combate à evasão. Nestes estudos são abarcadas discussões diversas, tais como: identificação dos fatores anteriores ao ingresso

que contribuem para a evasão (BRISSAC, 2009; SILVA, S. S., 2012); opiniões e estratégias de coordenadores em relação ao fenômeno (LIMA, 2012); e mecanismos de controle da evasão (GUIMARÃES, 2012; NEY, 2010; TONTINI; WALTER, 2014).

Estas discussões mostram-se como relevantes e necessárias no atual contexto, visto que a ampliação das políticas voltadas para o acesso e para a permanência na educação superior pressupõe o acompanhamento sistemático dos sujeitos que adentram ao sistema, com o intuito de otimizar a implementação efetiva de tais políticas. Nesse caso, a atuação institucional adquire importância estratégica para o controle da evasão, fazendo-se necessário aos gestores conhecerem as expectativas educacionais dos indivíduos que ingressam na educação superior, a fim de ampliar o entendimento e controle desse processo (TINTO, 1975).

Com esse viés institucional, a dissertação de Livramento (2011) atribui importância ao papel do gestor na definição de medidas de controle à evasão. A autora realizou trabalho quantitativo e descritivo relacionado à evasão na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Para além da análise do perfil do aluno evadido, que segundo ela comumente norteia pesquisas acerca da evasão, considerou relevante analisar o ponto de vista institucional, por meio do registro, observação, relacionamento e análise da evasão e de outros fenômenos¹² advindos do meio acadêmico. Em suas considerações, a congruência destes fenômenos e a evasão estabelecem uma relação importante, podendo se tornar alvo de políticas institucionais para a redução das taxas de evasão na instituição tida como *locus* de pesquisa.

A identificação das causas e a proposição de estratégias de controle da evasão na EaD também têm sido foco de análises pelos pesquisadores, sobretudo a partir da criação da UAB, levando a crer que estes trabalhos tratam-se de reflexo do processo de expansão do acesso à educação superior nesta modalidade de ensino. Isto é, à medida que o número de matrículas nessa modalidade aumenta, as preocupações com a permanência estudantil também se elevam, em que os pesquisadores se voltam para a busca de respostas que contribuam para o controle da evasão na EaD.

A relação entre a evasão e algumas políticas criadas no movimento de expansão também são alvo de discussão, de acordo com o levantamento realizado. A exemplo disso, cita-se as pesquisas de Cardoso (2008) e Stroisch (2012), que estudam as taxas de evasão entre os alunos cotistas em instituições específicas. Ainda, há os trabalhos de Amaral e

¹² Por exemplo, relação candidato-vaga no vestibular, avaliação no Enade e reprovação em componentes curriculares do curso (LIVRAMENTO, 2011).

Oliveira (2011) e de Felicetti e Fossatti (2014), que verificam as taxas de evasão entre os alunos com bolsas do Prouni.

Tanto o estudo de Amaral e Oliveira (2011) quanto o de Felicetti e Fossatti (2014), revelaram que os alunos bolsistas do Prouni apresentam menor chance de se evadirem do curso de ingresso. O trabalho de Cardoso (2008), revela que os alunos cotistas evadem menos que os não-cotistas. Entretanto, Stroisch (2012) observou, a partir dos resultados obtidos com sua pesquisa, que, apesar de ações e programas implementados, nenhuma medida específica para os alunos cotistas foi realizada. Portanto, essas ações generalizadas não se mostraram eficazes e suficientes para garantir a permanência e o êxito dos alunos, tendo em vista a alta taxa de evasão e reprovação nos cursos.

Tais trabalhos contribuem para o processo de avaliação de políticas educacionais, já que apresentam dados significativos que podem ser utilizados na avaliação da implementação das políticas em estudo, sugerindo verificar se seus propósitos, estratégias e execução estão sendo realizados de modo satisfatório, segundo as definições previamente estabelecidas para o processo de avaliação, conforme apresentam Figueiredo e Figueiredo (1986).

O perfil socioeconômico e sua relação com a evasão também tem sido foco de estudo, com destaque para os trabalhos de Braga, Miranda-Pinto e Cardeal (1997) e de Mazzetto e Carneiro (2002), que deram enfoque ao perfil socioeconômico dos alunos do curso de química, sendo o primeiro realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o segundo na Universidade Federal do Ceará (UFC). Constata-se que o curso de Química é um objeto importante para os estudos de evasão estudantil, visto que apresenta, historicamente, taxas elevadas, até mesmo acima de 70% em universidades bem avaliadas do País. (BRAGA; MIRANDA-PINTO; CARDEAL, 1997).

A ênfase nas questões socioeconômicas, mesmo que de modo secundário, também foi dada em outros trabalhos. Como exemplo, tem-se a dissertação de Adachi (2009), tipificada como um estudo de caso na UFMG com o objetivo de analisar a evasão em cinco cursos de graduação no período de 2000 a 2007. Mediante análises quantitativa e qualitativa, os resultados encontrados apontaram maiores taxas de evasão nos cursos da UFMG que exigem notas mais baixas para a entrada, cujo perfil discente, segundo esta autora “é de nível socioeconômico e cultural predominantemente baixo, sendo tais cursos de mais baixo prestígio social” (p. 18).

Neste caso, não só o nível socioeconômico pode interferir na permanência do estudante, mas também as questões relacionadas ao capital cultural, que marcam a evasão nos diversos sistemas educacionais (BAGGI; LOPES, 2011).

Tratando de analisar o fenômeno da evasão em nível de sistema, foram encontrados os trabalhos de Silva Filho et al. (2007) e de Ramos (2013), os quais analisam a evasão do ponto de vista macro, com análises relacionadas ao sistema de educação superior brasileiro. O artigo de Silva Filho et al. apresenta dados de outros países que revelam que a realidade da evasão no Brasil não difere muito da encontrada nas médias internacionais.

Por outro lado, também foram localizados trabalhos ligados à área da Psicologia. A tese de Bardagi (2007) e o artigo de Lehman (2014) relacionaram a evasão com desenvolvimento profissional, em que Bardagi investigou o desenvolvimento da carreira dos estudantes no período da graduação e Lehman, os determinantes que interferem no processo de re-escolha profissional.

Estes estudos contribuem de modo significativo para as pesquisas relacionadas à educação superior e ao mesmo tempo evidenciam que a temática em discussão não é exclusiva aos pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação em educação. Assim, o estudo de Aguiar (2012) também contribui para tal constatação, uma vez que se trata de pesquisador da área de Bioética, buscando estudar a permanência e evasão do aluno universitário à luz dos referenciais bioéticos da autonomia, equidade e vulnerabilidade.

É possível verificar que, embora a educação seja a principal área vinculada aos trabalhos analisados, outras áreas também vêm se identificando com os estudos de evasão, gerando novas possibilidades de estudos, com olhares diferenciados ao processo. Algumas áreas se destacam pela quantidade de trabalhos encontrados, sendo as principais, além da Educação (29 trabalhos), Psicologia (08 trabalhos), Administração (05 trabalhos) e Química (04 trabalhos).

Entretanto, o principal destaque a partir desta verificação está na multiplicidade de trabalhos relacionados a áreas bastante distintas. Constata-se que aproximadamente a metade do conjunto de artigos (15 trabalhos) em análise foram publicados em revistas de áreas diversas, não relacionadas diretamente à educação. Quando se analisa o conjunto de dissertações e teses, os números obtidos são mais expressivos, em que mais de dois terços (28 trabalhos) foram produzidos por pesquisadores de áreas distintas da educação.

Nesse sentido, a evasão é um tema que se destaca no contexto contemporâneo, em que se busca a ampliação do acesso à educação superior. Assim, os estudos já realizados com esta

temática justificam a realização do presente trabalho, principalmente se considerado que as novas políticas em curso interferem no delineamento do movimento de expansão e de acesso à educação superior.

Após esta explanação do levantamento de trabalhos realizados, acredita-se que a temática escolhida para esta investigação apresenta relevância para os estudos de políticas de educação superior, visto que o estudo será realizado em uma instituição pública recém-criada, no contexto de expansão da educação superior, e em que iniciam a implementação de programas de caráter nacional como medidas de controle da evasão, o que não foi observado em nenhum dos estudos selecionados e citados ao longo da justificativa. Dessa forma, autoavaliando a presente pesquisa desenvolvida pode-se observar o seu ineditismo.

O seu delineamento metodológico parte dos seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral

- Analisar a trajetória de alunos de graduação da UFGD, ingressantes entre 2006 e 2009, com vistas a explicitar características de seu ingresso e de sua permanência, face aos processos de evasão, permanência prolongada e conclusão de curso.

Objetivos específicos

- Explicitar o movimento de expansão da educação superior a partir da década de 1990, delineando alguns dos aspectos que envolvem o acesso a este nível de ensino no País.
- Identificar as taxas de evasão, de permanência prolongada e de conclusão em cursos de graduação presenciais da UFGD, a partir do acompanhamento da trajetória de estudantes ingressantes via vestibular entre os anos de 2006 a 2009.
- Detalhar aspectos relacionados à trajetória acadêmica no contexto do curso de graduação da UFGD com maior evasão.

Justifica-se a escolha da UFGD como campo empírico para a investigação pelo fato de ser a única instituição criada na região centro-oeste no âmbito do programa de expansão implementado pelo governo federal entre os anos de 2003 e 2006, incidindo os principais programas de expansão de ingresso e de permanência em âmbito nacional, já mencionados. Entretanto, também corrobora para a escolha deste campo de pesquisa a maior facilidade no processo de coleta de dados, considerando o vínculo profissional do proponente com a referida universidade, particularmente por se tratar de estudos sobre trajetória escolar, o que demanda acesso a dados restritivos dos sistemas institucionais.

A UFGD foi fundada no contexto de expansão da educação superior, em julho de 2005, a partir do desmembramento do Campus de Dourados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)¹³, iniciando sua trajetória com a herança de 12 cursos de graduação, os quais foram ampliados para 19 já no ano seguinte de sua criação. A referida instituição continuou seu processo de expansão ao aderir ao Reuni, programa este implementado entre 2008 e 2012 com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” e com meta global relacionada à “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007a, Art. 1º; Art. 1º, § 1º).

A escolha da realização de estudo de acompanhamento de trajetória escolar dos alunos de graduação ingressantes entre 2006 e 2009 se deu em função da possibilidade de se obter e analisar dados mais precisos, sobretudo das taxas de evasão, permanência prolongada e conclusão nesta IES, haja vista que neste tipo de estudo permite-se estudar caso a caso, a partir de informações individuais dos sujeitos de pesquisa. Ao mesmo tempo, os estudos desta natureza configuram-se como adequados diante do contexto de expansão da educação superior, uma vez que leva em consideração todo o percurso do estudante no curso, desde a sua entrada até a sua saída, exitosa ou não.

O recorte temporal realizado é dado em função de dois fatores: da criação recente da UFGD e da necessidade de se considerar para os estudos de trajetória escolar a análise de turmas que já concluíram o tempo mínimo de integralização do curso. Isto é, o ano de 2006 marca o primeiro ano completo de funcionamento da UFGD e, considerando a necessidade para esta pesquisa de se apreciar os dados acadêmicos registrados até o início de 2015, o ano de 2009 sinalizou o último em que foi possível obter dados de turmas que já tiveram a oportunidade de concluir o curso nesta IES¹⁴.

Com este desenho, a investigação em tela configura-se como um estudo de caso, técnica de pesquisa bastante utilizada nas Ciências Sociais, definida por Yin (2005) como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu

¹³ Conforme disposto na Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005.

¹⁴ Ressalta-se que dentre o conjunto de cursos ofertados nos vestibulares da UFGD, no curso de Medicina o período mínimo para integralização curricular é de 6 anos.

contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32).

Como sustentação teórica, foram utilizados como referencial os seguintes autores: Palumbo (1998) e Frey (2000), os quais apresentam definições de política adequadas para o que se propõe realizar a partir desta pesquisa; Silva e Veloso (2013), que ampliam a conceituação de acesso à educação superior para a pertinente utilização do trinômio ingresso-permanência-formação qualificada; Cunha (2007), que discute o desenvolvimento meandroso da educação brasileira, estando situado temporalmente no contexto de expansão da educação superior brasileira; Gomes e Moraes (2012), os quais esclarecem, a partir das definições de Trow (2005), a transição da educação superior no Brasil como um sistema de elite para um sistema de massa a partir do ano de 2003. Ao mesmo tempo, considera-se também relevante para esta pesquisa basear-se nas concepções de Tinto (1975), pesquisador americano, especialista em estudos de evasão na educação superior, o qual propõe a análise do fenômeno como um processo longitudinal das interações entre o indivíduo e os sistemas acadêmico e social.

Utilizou-se, ainda, como referência metodológica o estudo realizado por Oliveira et al. (2004), que fizeram acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo (USP), ingressantes nos anos de 1995 a 1998. O propósito dos autores foi de contribuir para o aprimoramento da Gestão Acadêmica e subsidiar intervenções capazes de minorar o problema da evasão e de apontar alternativas para o acolhimento dos estudantes ingressantes, com vistas a propiciar um vínculo mais forte destes com o curso e com a universidade.

As análises foram aliadas à abordagem de pesquisa quanti-qualitativa, uma vez que se trabalhou com informações estatísticas e com a concomitante qualificação dos dados obtidos nas coletas. A pesquisa qualitativa pode ser encarada como um complemento que preenche as lacunas deixadas pela pesquisa quantitativa.

A investigação não deixa de ter, também, caráter bibliográfico, o qual auxilia o pesquisador na amplificação da análise de fenômenos, permitindo a utilização de outras pesquisas já desenvolvidas e publicadas em livros e artigos científicos, por exemplo. Gil (2009) corrobora com esta concepção e afirma que a principal vantagem abordagem “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p. 50).

No que tange ao caráter quantitativo, realizou-se levantamento de números referentes aos estudantes que concluíram o curso, aos que evadiram e aos que permaneceram na

instituição para além do período mínimo de integralização do curso em que ingressaram. Para tanto, foram considerados os dados contidos no Sistema de Gerenciamento e Controle Acadêmico da UFGD (Sigecad), solicitados ao setor competente desta instituição¹⁵.

Considerando as características da investigação, para o tratamento dos dados obtidos nesta etapa, apropriou-se de análise estatística descritiva, com o intuito de organizar, descrever e analisar os números, de modo a envolver o estudo das características dos elementos da população pesquisada, com a finalidade de obter informações precisas a partir das observações destes elementos (SILVESTRE, 2001).

O presente trabalho está dividido em três capítulos e em cada um deles pretendeu-se atender a cada objetivo específico delineado. Assim, no primeiro capítulo realizou-se leitura sobre o processo de expansão do acesso à educação superior a partir da década de 1990, apresentando alguns dos meandros que envolvem o desenvolvimento deste nível de ensino no País.

No segundo capítulo, realizou-se a pesquisa em nível institucional. Neste caso, procedeu-se com o tratamento dos dados coletados, com o intuito de identificar as taxas de evasão, de permanência prolongada e de conclusão em cursos de graduação presenciais da UFGD, referentes aos estudantes ingressantes via vestibular entre os anos de 2006 e 2009.

No terceiro capítulo o enfoque recaiu sobre um dos cursos analisados no segundo, verificando-se alguns aspectos da trajetória acadêmica no curso de Matemática da UFGD, o qual corresponde ao curso de maior evasão no período estudado. Ao final do capítulo são apresentadas, ainda, algumas medidas registradas na literatura como intervenientes no combate à evasão.

¹⁵ Vale a ressalva de que houve autorização expressa da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação para a coleta dos dados de pesquisa.

CAPÍTULO I

AMPLIAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA RELAÇÃO COM A EVASÃO DE CURSOS

O objetivo proposto para este capítulo é de explicitar o movimento de expansão da educação superior a partir da década de 1990, delineando alguns dos aspectos que envolvem o acesso a este nível de ensino no País.

Para esta discussão, utiliza-se o referencial teórico de Cunha (2007), o qual caracteriza como meandroso o desenvolvimento da educação no Brasil, dada a dinâmica de investimentos públicos feitos pelos Governos Federais ao longo das últimas décadas, que tem propiciado o crescimento tanto das IES públicas quanto das privadas. Assim, toma-se como pressuposto que o processo de expansão do acesso à educação superior vislumbrado a partir da década de 1990 configura-se como um movimento que envolve questões diversas que transcorrem pelo processo de formulação e implementação de políticas educacionais.

O conceito de política utilizado na pesquisa tem como referencial Palumbo (1998). Para o autor, uma política está relacionada ao princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas e manifesta-se pela “estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos (p. 38)”. Neste caso, a demanda crescente por educação superior permeou as atuações políticas nas duas últimas décadas, em que conjuntos de ações foram implementadas com o intuito de ampliar as oportunidades de acesso.

Nesta direção, na medida em que se verificou o alargamento das possibilidades de ingresso em cursos superiores, presenciou-se transições significativas no sistema de educação superior, com mudanças de demanda interna e influências de organismos internacionais. Entretanto, este movimento apresentou-se repleto de sinuosidades, uma vez que embora o número de estudantes que conseguiram ingressar no sistema tenha sido elevado, as questões relacionadas à permanência estudantil constituem uma problemática que se insere no contexto das instituições do País, desvelando-se em mais um dos meandros que envolvem a educação brasileira.

Nesse sentido, faz-se necessária a apropriação de novos conceitos, que permitam análises mais concisas e contribuam para as pesquisas do campo das políticas educacionais.

Toma-se a definição de acesso proposta por Silva e Veloso (2013), as quais atribuem a este termo um significado ampliado. O que comumente chama-se de acesso, na realidade adquire um significado mais compatível com ingresso, uma vez que ao discutir o acesso à

educação superior, é preciso colocar em pauta as condições que devem ser propiciadas ao estudante para ingressar, permanecer e concluir o curso iniciado. Isto é, o acesso à educação superior constitui-se de um processo mais complexo do que o seu significado imediato, que vem sendo atribuído nas pesquisas do País. Assim, é preciso ir além, dado que “adotar o ingresso, a permanência e a qualidade na formação¹⁶, alarga e aprofunda a definição do acesso, contrapondo-se a uma visão fragmentada e imediatista” (p. 730).

O capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira delas, apresenta-se o panorama de crescimento da educação superior no Brasil a partir da década de 1990, apontando alguns fundamentos legais que contribuíram para este processo, bem como representações que retratam a expansão dos setores público e privado. A opção pelo marco temporal definido a partir de 1990 justifica-se pela literatura da área da educação que considera esse período como o início do processo de expansão do setor delineado a partir da Nova República¹⁷.

Na segunda seção, discute-se as influências internacionais sobre a educação superior brasileira, uma vez que o processo de globalização engendra diretrizes e reformas comuns aos sistemas educacionais de diferentes localidades (DALE, 2004; OLIVEIRA, 2009).

Por conseguinte, na terceira parte do capítulo é feita uma contextualização das políticas implementadas no País, relacionadas ao processo de expansão do acesso à educação superior. Por último, com o propósito de caracterizar uma das facetas do desenvolvimento meandroso da educação superior nas últimas décadas, apresenta-se o fenômeno da evasão considerado como um entrave para a consolidação do sistema de massa iniciado no País.

1.1 O processo de expansão da educação superior a partir de 1990 no contexto nacional

Em 1988, a Constituição Federal (CF), enquanto Lei maior do Brasil, foi formulada com destaques às responsabilidades do Estado com o processo educativo, dando ênfases à educação como um direito de todos, cabendo ao Estado e à família promovê-la, com apoio da sociedade. No entanto, verifica-se que os maiores destaques foram dados para a educação básica, visto que a CF/1988 previa como princípios basais a erradicação do analfabetismo, a oferta de ensino fundamental obrigatório e como direito público subjetivo, a universalização deste nível de ensino e a progressiva universalização do ensino médio gratuito.

¹⁶ É importante salientar que embora se aproprie da definição proposta por Silva e Veloso (2013), não se tem a pretensão de investigar fatores relacionados à “formação qualificada” dos estudantes.

¹⁷ Considera-se Nova República o período pós 1985, sinalizado como marco no encerramento do regime militar no Brasil e a retomada da democracia pelo regime civil.

No que tange à educação superior, de modo explícito o documento fez referência à autonomia universitária e, ainda, estabelece como dever do Estado garantir o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um, o que na visão de Macedo et al. (2005) possibilitou a consagração da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades do País. Outro ponto relevante da carta constitucional trata-se da referência quanto à possibilidade de coexistir instituições públicas e privadas de ensino, o que abarca tanto instituições de educação básica quanto de educação superior.

Em período posterior, outro ponto essencial para o desenvolvimento da educação no País foi a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo projeto tramitou no Congresso Nacional por um período de oito anos. Tal processo foi marcado por embates entre os atores políticos envolvidos com a formulação desta Lei, uma vez que se previa algumas prerrogativas para impulsionar a educação nacional, no entanto, ainda com certo conservadorismo (OLIVEIRA, 1997).

Para Brzezinski (2010), as disputas ocorridas instigaram o uso de estratégias distintas pelos líderes partidários durante as sessões na Câmara dos Deputados, em que se visualizaram momentos de tensão entre princípios, concepções de sociedade, de cidadania, de educação, de escola e de ensino, sendo que “eram superados somente por meio de acordos partidários, construídos em um processo de longas interlocuções entre os líderes que encontravam certo equacionamento por meio de conciliações (p. 191)”.

Cumprе ressaltar que o período de tramitação da LDB foi intercalado à formulação de um conjunto de documentos normativos, os quais reverberaram na construção e sanção desta Lei no final de 1996 (Lei Nº 9.394, de 20/12/1996). Compuseram o conjunto alguns dispositivos que apresentaram medidas voltadas para a educação superior, como a Lei Nº 9.131/1995, que regulamentou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e instituiu avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores, a Portaria nº 249/1996 do MEC, que tratou de exames nacionais de cursos (ENC-Provão) e o Decreto nº 2.026/1996, que definiu os procedimentos para avaliação das IES e dos cursos. Assim, o texto da LDB trouxe consigo um conjunto de princípios que paradoxalmente incitaram, por um lado, processos de descentralização e flexibilização, e por outro lado, novas formas de controle, a partir de mecanismos de avaliação nacionais (DOURADO, 2002).

Com este cenário de novas regulamentações, o sistema de educação superior brasileiro passou a delinear processos de expansão a partir da promulgação da LDB em 1996, em que se

visualizou certa diversificação dos tipos de instituições que o compunham, passando a incluir com maior visibilidade universidades especializadas, institutos superiores de educação e centros universitários (MACEDO et al., 2005)¹⁸.

Outro marco importante do momento pós CF/1988 e pós LDB/1996 trata-se da criação do Plano Nacional de Educação (PNE) decenal, o qual foi sancionado em 2001 pela Lei Nº 10.172/2001, sinalizando como dispositivo imponente para o desenvolvimento da educação superior no País. Suas metas básicas consistiam em: elevar o nível de escolaridade da população, prevendo o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos 30% em relação à taxa líquida; e estabelecer uma política de expansão e interiorização, com o intuito de diminuir as desigualdades de oferta nas diferentes regiões do País.

Entretanto, embora aprovado pelo Congresso Nacional, o PNE foi vetado pela Presidência da República em seus aspectos financeiros, o que resultou em um plano sem a devida sustentação econômico-financeira (CURY, 2011). Em suma, embora com metas importantes para o desenvolvimento da educação, o Plano como um todo se tratou de um fracasso anunciado.

Previsivelmente, as metas não foram alcançadas em sua totalidade, especialmente no que se refere à taxa líquida de matrícula na educação superior, já que em 2011 este percentual foi de 17,3%, muito abaixo dos 30% pré-estabelecidos (RISTOFF, 2013c). Entretanto, diante do fato de que a educação superior no País esteve voltada para as elites até meados dos anos 2000, considera-se este um número significativo (GOMES; MORAES, 2012).

Com dinâmica parecida em alguns aspectos, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 2007, destinou à educação superior cinco ações, buscando, sobretudo, por um lado, possibilitar a manutenção do processo de elevação do ingresso via setor privado e por outro lado, incitar a expansão da educação superior nas instituições federais, conforme aponta Saviani (2007):

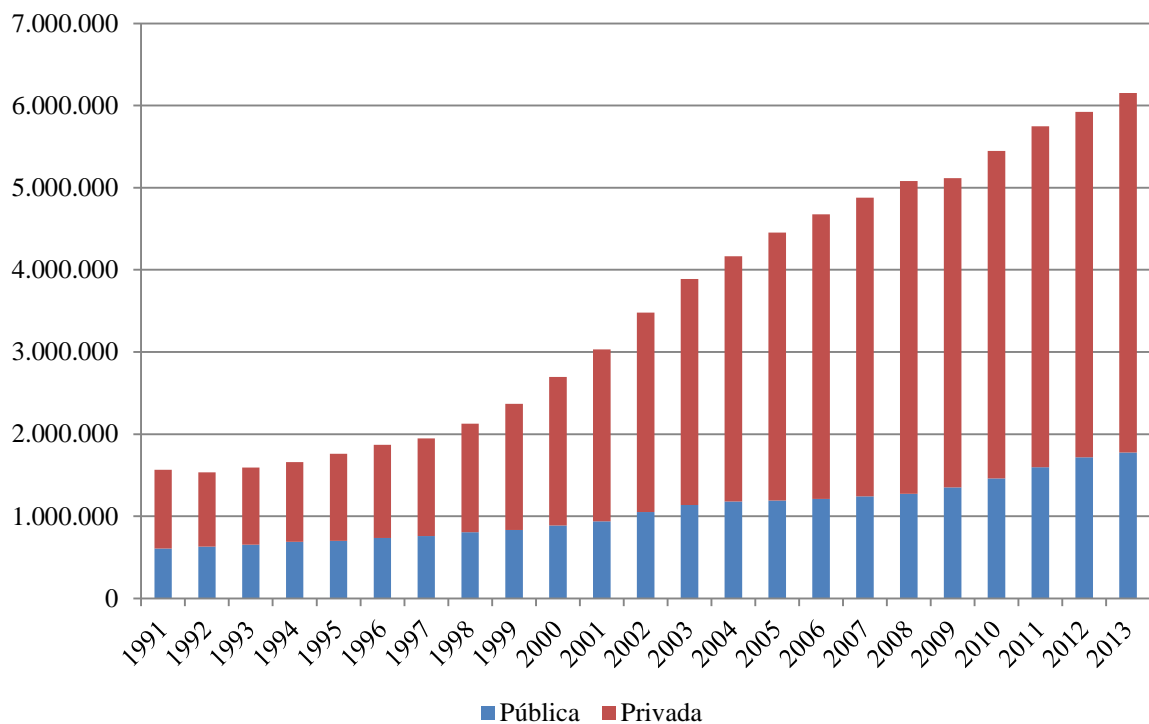
No que se refere à educação superior, o Plano inscreve cinco ações: ‘FIES-PROUNI’, que pretende facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao PROUNI; ‘Pós-doutorado’, destinado a reter no país pessoal qualificado em nível de doutorado, evitando a chamada ‘fuga de cérebros’; ‘Professor Equivalente’, que visa facilitar a contratação de professores para as universidades federais; ‘Educação Superior’, cuja meta é duplicar, em dez anos, o número de vagas nas universidades federais; e o ‘Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior’, que visa ampliar o acesso de pessoas portadoras de deficiências a

¹⁸ Atualmente, as IES são classificadas de acordo com a organização acadêmica (Faculdades, Centros Universitários ou Universidades) e com a categoria administrativa (Públicas federais, estaduais e municipais ou privadas comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares).

todos os espaços e atividades das instituições federais de ensino superior (p. 1236).

Com as ênfases dadas pelo PDE aos incentivos para o setor privado e para a expansão de Ifes e com o movimento expansionista que já vinha ocorrendo em período anterior, verifica-se um processo de ascensão do número de alunos matriculados nos cursos de graduação ao longo das últimas décadas. O Gráfico 01 retrata parte desta evolução, ilustrando o crescimento de matrícula na educação superior em cursos presenciais no período de 1991 a 2013:

Gráfico 01 – Evolução da matrícula em cursos de graduação presenciais por categoria administrativa. Brasil. 1991-2013



Fonte: Elaboração própria a partir de dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (BRASIL, 2015e).

Observa-se um período de elevação do número de matrículas na educação superior a partir de 1991. Um dos pontos que chama a atenção está relacionado ao crescimento da educação superior privada, que expandiu o número de matrículas em proporções superiores quando comparada à educação superior pública. Neste caso, verifica-se um movimento de expansão combinado e desigual, uma vez que embora os dois segmentos evidenciados no Gráfico 01 tenham explicitado taxas de crescimento, este processo se sobressaiu nas IES privadas.

Para o avanço das IES privadas, atuaram como propulsoras algumas ações do governo federal, como: diversificação institucional, inclusive com destinação de autonomia para os centros universitários, criação de sistema de avaliação periódica e categorizada por organização acadêmica, redefinição do sistema de regulação de cursos e de instituições e, mais recentemente a (re) definição de programas como Prouni e Fies, os quais possibilitaram a ascensão destas instituições, resultando em suas taxas elevadas de matrículas, conforme dispostos no Gráfico 01. Processo este que contribuiu para o ensino superior de massa e a massificação da educação superior (GOMES, 2002).

Nesta direção, quando se refere ao número de instituições, observa-se mais uma vez que as privadas experimentaram um crescimento desenfreado a partir de 1997, chegando a certa estabilização a partir de 2006, conforme pode ser visto na Tabela 01. Ressalta-se que as IES públicas também elevaram em número, no entanto, de modo menos acentuado, sendo que para estas IES o crescimento mais expressivo ocorreu entre 2000 e 2012.

Tabela 01 – Evolução do número de IES públicas e privadas. Brasil. 1995-2013

Ano	Nº Total	Nº IES públicas	%	Nº de IES privadas	%
1995	894	210	23,49	684	76,51
1996	922	211	22,89	711	77,11
1997	900	211	23,44	689	76,56
1998	973	209	21,48	764	78,52
1999	1097	192	17,50	905	82,50
2000	1180	176	14,92	1004	85,08
2001	1391	183	13,16	1208	86,84
2002	1637	195	11,91	1442	88,09
2003	1859	207	11,14	1652	88,86
2004	2013	224	11,13	1789	88,87
2005	2165	231	10,67	1934	89,33
2006	2270	248	10,93	2022	89,07
2007	2281	249	10,92	2032	89,08
2008	2252	236	10,48	2016	89,52
2009	2314	245	10,59	2069	89,41
2010	2378	278	11,69	2100	88,31
2011	2365	284	12,01	2081	87,99
2012	2416	304	12,58	2112	87,42
2013	2391	301	12,59	2090	87,41

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (BRASIL, 2015e).

Para Ristoff (2013c), a partir de 2006 estaria havendo um esgotamento no processo de expansão das instituições privadas, o que justificaria este crescimento mais controlado: “A

partir de 2006, pode-se constatar um movimento de contenção dessa expansão por meio de apertos regulatórios e políticas de estímulo à recuperação das instituições públicas federais” (p. 44).

No entanto, Oliveira (2009) e Sguissardi (2013) relatam que haveria um novo delineamento para o movimento de crescimento destas instituições, que implicaria em aquisição por grupos financeiros de conjuntos de instituições, o que se constituiria como novos meandros do movimento de expansão. Neste caso, os autores consideram a criação de oligopólios, que naturalmente estaria por trás da estagnação sugerida, o que se torna plausível, uma vez que embora o número de IES privadas tenham atingido certa estabilidade, o crescimento do número de matrículas continuou ascendente mesmo após o ano de 2006, conforme visto no Gráfico 01.

Destaca-se que este processo tem se acentuado a partir de decisões políticas no âmbito da assembleia legislativa e do senado federal, em que o segmento privado possui representação cativa nestas esferas, o que reforça a definição de seus interesses e culmina em elevação de investimentos públicos nestes setores. Nesse sentido, a expansão dos oligopólios privados também corresponde a um dos aspectos contidos nas contradições da política educacional brasileira (ANDES, 2014).

No que se refere ao movimento de expansão das IES públicas, embora não altere a supremacia do setor privado, que passou a representar mais de 80% do número de IES no País a partir de 1999 (Tabela 01), o segmento público explicita taxas de crescimento após os anos 2000, passando a ser induzido por iniciativas governamentais de modo mais intenso a partir de 2003. Após este período, se visualizou um processo de expansão mais forte nestas IES, com a implementação de políticas específicas para o segmento de educação superior.

Entretanto, embora se visualize nas últimas décadas alguns aspectos em busca de expansão do setor público, com a implementação de políticas como o Programa Universidade: Expandir até ficar do tamanho do Brasil e o Reuni, tais ações governamentais ainda se configuram insuficientes se considerada a demanda por educação superior no País e os meandros do movimento de expansão no sentido público *versus* privado.

Para Sallum Júnior (2003) a mudança de governo¹⁹ em 2003 possibilitou o início de um período de maior controle do Estado sobre o mercado, em que mais incentivos estatais e maior proteção do Estado passariam a ser destinados às massas, mas tudo isso sem quebrar o molde liberal que conforma a coalizão sociopolítica no poder. Assim, o cenário construído

¹⁹ Trata-se da transição entre os governos Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira, e Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores.

para a educação superior, em que o governo federal continua com investimentos, concomitantemente ou alternadamente, nos setores privado e público, caracteriza esta transição destacada por Sallum Júnior, em que as massas têm adentrado à universidade por meio dos dois segmentos.

Nessa perspectiva, com a elevação da demanda por educação superior, mais recentemente novos rumos foram pensados para o sistema de educação superior brasileiro. No entanto, cumpre destacar que este aumento de demanda está apoiado na viabilização da universalização do ensino fundamental e na procura progressiva pelo ensino médio, o que eleva naturalmente a busca por educação superior (OLIVEIRA, 2006). Processo que também está articulado à importância econômica deste nível de ensino para as seções produtivas, visto que uma de suas finalidades trata-se da formação de diplomados para a posterior inserção nos setores profissionais da sociedade.

A aprovação tardia do novo PNE, para o decênio 2014-2024, estabeleceu metas a serem alcançadas para a consolidação da educação superior no País, com destaque para a meta 12, em que há maior ênfase no processo de expansão em curso deste nível de ensino. Prevê-se, nesta meta, a elevação da “taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014c).

Estas metas revelam-se distantes, se considerado o cenário recente da educação superior e o fracasso do Plano anterior, em que os percentuais de atendimento, no ano de 2011, foram de 17,3% de matrícula, em relação à taxa líquida, e de 30,5% para a taxa bruta. Em relação à nova meta de 40% das novas matrículas previstas para o segmento público, Ristoff (2013c) argumenta que em 2011 esta taxa era de apenas 26%, o que representa um desafio a ser superado, uma vez que a “educação superior ainda se confunde em grande parte com a expansão da privatização do setor” (p. 44).

Com perspectiva similar, a discussão que se aflorou no âmbito do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), logo após a aprovação do PNE em 2014, constituiu-se da afirmação de que o texto aprovado para o plano apenas ratificou uma política de privatização da educação nacional já em vigência (ANDES, 2014).

Entretanto, com a ressalva de que ainda há muito que se fazer para a consolidação e expansão do setor público, há de se compreender que a situação se tornou mais favorável para este segmento a partir de 2002, dado que o crescimento da oferta do setor privado foi mais intenso entre 1991 e 2001, e que a aceleração da oferta de vagas nas universidades federais

superou a taxa de crescimento anual das IES privadas entre os anos de 2008 e 2011, conforme argumenta Ristoff (Ibid).

Na visão de Trow (2005), um sistema de acesso universal é aquele que propicia o acesso aos estudantes em uma proporção acima de 50% em relação à taxa líquida, sendo que para este feito torna-se necessário o estabelecimento de medidas que possibilitem a formulação e a implementação de políticas compensatórias ainda na fase de sistema de massa, com o intuito de propiciar igualdade de oportunidades e assim alcançar as camadas da população historicamente excluídas deste nível de ensino. Conforme será argumentado mais adiante, visualizam-se no sistema de educação superior brasileiro algumas ações nesta direção, como o Pronera, o Procampo, o Prolind e a Lei de Cotas.

Nesse sentido, considerada a proposta de expandir o acesso a 50%, em relação à taxa bruta²⁰, embora atingi-la até o ano de 2024 seja um processo desafiador, compreende-se, a partir da classificação de Trow (2005), que pode se tratar do início de um processo idealizador para a consolidação do sistema de massa e, na sequência, para a universalização da educação superior no País, a partir da formulação e da implementação de políticas voltadas para a popularização deste nível de ensino.

1.2 As influências do contexto internacional para o desenvolvimento da educação superior no Brasil

No cenário internacional, a educação superior vem sendo discutida há algumas décadas como um “bem público”. Entretanto, a garantia de acesso mais igualitário aos cidadãos a este nível de ensino configura-se como um fator instigante para o desenvolvimento da educação superior no Brasil, tornando-se outro desafio para os tempos atuais e futuros.

Ainda na década de 1990, tendo como um dos intuitos prover soluções para os problemas da educação superior em nível global, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) convocou em 1998 a Conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e ação, a qual ocorreu em Paris e contou com a participação de 182 países, dentre eles, o Brasil.

A Conferência visou instituir um processo de reforma na educação superior mundial, dado que as mudanças previstas a partir de ações pré-estabelecidas poderiam induzir transformações e progressos na sociedade. Nesta direção, como principal resultado, foi

²⁰ Ressalta-se que embora Trow leve em consideração a taxa líquida de matrícula, a análise aqui incitada parte da taxa bruta, assim como realizaram Gomes e Moraes (2012) ao afirmarem que o “sistema de massa” iniciou no País a partir de 2003.

elaborada a “Declaração Mundial sobre Educação Superior”, definindo-se que a Universidade do novo século deveria relacionar-se ao desenvolvimento sustentável a partir do conhecimento, em que a educação superior passaria a ser considerada um direito vital, contribuindo para a construção da sociedade (UNESCO, 1998).

Dada a relevância adquirida pela educação superior, a Unesco continuou a dar ênfases a este nível de ensino, convocando os países para outros eventos, como a Conferência Regional de Educação Superior (Cres), realizada em Cartagena de Índias, na Colômbia em 2008, e a Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), mais uma vez em Paris, no ano de 2009.

Para Ristoff (2013a) estas conferências representam expectativas alvissareiras em relação ao futuro, em especial para os países da América Latina e do Caribe, que necessitam no presente reconstruir seus sistemas de educação superior como um “bem público”, assim como previu os documentos finais dos eventos em pauta e também daquele realizado em 1998 em Paris. Nas palavras do autor:

É importante observar que os dois documentos finais destas conferências deixam claro que se trata de uma missão que supera o presente e insere-se em um futuro imaginado, um futuro - para muitas nações do mundo, e para a América Latina e Caribe em especial - distinto do presente. Por isso mesmo, a conferência estabeleceu muito nitidamente, e expressamente, repetindo a declaração da Conferência Mundial de dez anos antes, que a educação superior é um ‘bem público’ e não uma mercadoria. Um bem que deve estar no âmbito público, ser do público, ser orientado para o público e que deve desempenhar as suas funções em prol do público, sendo responsabilidade de todas as partes interessadas, de todos os investidores e, em especial, dos governos (p. 520).

Entretanto, mesmo com a relevância das discussões realizadas nestas conferências, o contexto político da década de 1990 já havia induzido a dinâmica de desenvolvimento da educação superior no Brasil, em que as relações globais estabelecidas passaram a influenciar as ações educacionais no País de modo mais estreito.

Em se tratando do contexto da década de 1990, não se pode perder de vista, também, as interferências do Banco Mundial (BM), que em acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI) incitou a privatização da educação superior na segunda metade desta década, culminando em processos de mercadorização deste nível de ensino, o que direcionou para um rumo oposto à discussão da educação superior como “bem público”, realizada pela Unesco.

Para Dourado (2002), o BM adquiriu a função de interlocutor da política macroeconômica, em sintonia com o FMI, recomendando a privatização da educação superior

a países como o Brasil, bem como sugerindo a aplicação de recursos públicos nas instituições privadas. Neste caso, as críticas do autor foram direcionadas ao modelo neoliberal adotado para a educação superior, em que o BM fez, por meio do documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), as seguintes recomendações:

- 1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade [sic] ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino;
- 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos;
- 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas;
- 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação);
- 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras (p. 240).

Nesta direção, Gomes (2002) acredita que na segunda metade da década de 1990 ocorreram os processos de autonomização e de liberalização das IES para o mercado, o que implicou na “privatização das oportunidades de oferta de ensino superior e o consequente financiamento privado da massificação do sistema [...]” (p. 285).

No entanto, para além das influências privatistas recebidas do BM, outras organizações globais contribuíram para a dinâmica do processo de expansão da educação superior brasileira nas últimas décadas, assim como modelos foram seguidos na elaboração de políticas educacionais.

Para Dale (2004), o desenvolvimento dos sistemas educacionais nacionais não se explica apenas pelos fatores nacionais distintivos, mas também por modelos universais de educação, de Estado e de sociedade. Assim, é possível perceber que o segmento de educação superior brasileiro se inseriu em um contexto mais amplo, em que as relações estabelecidas em nível global, especialmente a partir da década de 2000, têm propiciado o seu desenvolvimento para patamares de educação de massa (GOMES; MORAES, 2009), a medida que a produção de políticas de educação superior se articula com uma agenda transnacional, influenciada pelo processo de globalização²¹ (ARRUDA, 2011).

A esse respeito, Robertson (2009) acredita na existência de densas e complexas articulações e interações entre “os setores da educação superior, as políticas econômicas e os

²¹ É importante salientar que no presente trabalho o processo de globalização está sendo considerado como um fenômeno multifacetado, com dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais interligadas de maneira complexa (SANTOS, 2002).

interesses regionais que são gerados por estratégias competitivas multiescalares e por influências globais sobre a educação superior (p. 407)”.

Na visão de Dale (2004), as mudanças de natureza da economia capitalista mundial têm atuado como a força diretora da globalização, em que os seus efeitos são estabelecidos sobre os sistemas educativos, ainda que intensamente mediados por características locais, sendo que tais efeitos proporcionam a criação de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”.

Neste caso, a participação do Brasil em conferências e reuniões internacionais que focam a educação superior, bem como as influências recebidas dos modelos de educação americano e europeu, com a Declaração de Bolonha, por exemplo, e as relações estabelecidas no contexto do Acordo do Mercado Comum do Sul (Mercosul), mais precisamente do Setor Educacional do Mercosul (SEM), têm impulsionado o crescimento da educação superior, possibilitando a criação e a implementação de políticas públicas ancoradas no cenário global.

No contexto europeu, a Declaração de Bolonha tratou-se de acordo firmado entre países da Europa no ano de 1999, em que novas relações políticas foram estabelecidas para a educação superior de tais países, com o intuito de elevar a competitividade do sistema de educação superior europeu no âmbito internacional, firmando-se no ano seguinte “linhas de ação” para a consolidação de um “Espaço Europeu de Educação Superior”, que seria realizado até 2010 (ROBERTSON, 2009). Neste espaço, ocorreria mobilidade de docentes e discentes, estabelecendo-se um alinhamento da garantia de qualidade e um conjunto de medidas para aumentar a atratividade da Europa em relação ao seu sistema educacional (Ibid).

Cumprе ressaltar que as influências deste modelo educacional são bastante visíveis no processo de formulação de políticas do País. Como exemplificação, tem-se o programa Reuni, que apresenta algumas similaridades com a Declaração de Bolonha (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Essas similaridades também são verificadas se analisadas as relações estabelecidas no âmbito do Mercosul, acordo firmado na década de 1990 com o intuito de potencializar o comércio entre seus países membros²², em que se verificam influências sobre o setor educacional, uma vez que estas relações, assim como aquelas estabelecidas com o Processo de Bolonha, têm possibilitado ressignificações nos processos de mobilidade estudantil, em redefinições curriculares e no aprimoramento de modelos de avaliação e de acreditação de cursos (REAL, 2012).

²² Atualmente são Estados parte do Mercosul: Brasil, Paraguai, Argentina, Uruguai e Venezuela; e Estados associados: Bolívia, Chile, Peru, Equador e Colômbia.

Dentre programas relevantes desenvolvidos em articulação ao Mercosul, destacam-se o Programa de Mobilidade Mercosul (PMM) e o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Credenciados (Marca), os quais possibilitam intercâmbios por meio de processos de mobilidade acadêmica, o que contribui para a formação do estudante e para as reconfigurações da universidade.

A Rede das Agências Nacionais de Acreditação (Rana), com o intuito de buscar uma educação superior com qualidade a partir da democratização dos sistemas educativos dos países que compõem o Mercosul, o estímulo à mobilidade e intercâmbio acadêmico-científico, bem como o Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul (Arcu-Sul), que realizam avaliações de algumas carreiras em países da região, são destacados por Ristoff (2013a) como ações educacionais importantes no âmbito do Mercosul. Tais iniciativas são consideradas, ainda, como em sintonia às discussões da Conferência Mundial realizada pela Unesco, já que contribuem para o processo de reconstrução dos sistemas de educação superior de tais países, conforme sugerido por esta organização.

Observa-se que as influências internacionais recebidas pelo sistema de educação superior brasileiro, em especial do Processo de Bolonha e das relações estabelecidas com o Mercosul, sobressaíram nos processos de formulação e de implementação das políticas nacionais. De modo mais próximo, algumas políticas criadas na última década, como o Reuni e programas de mobilidade, contribuíram para a articulação do sistema de educação superior brasileiro com o contexto supranacional, dando centralidade à educação superior no conjunto das ações desenvolvidas. Neste caso, considera-se que o movimento de expansão da educação superior no País não se explica apenas por fatores internos, uma vez que está ancorado no contexto global, o que contribui para a dinamicidade do processo de expansão em curso.

1.3 O movimento de acesso à educação superior e o delineamento das políticas nacionais

Para contribuir com o crescimento da educação superior visualizado nas últimas décadas, foi necessária a implantação de um conjunto de políticas, as quais, formuladas a partir de um contexto histórico, propiciaram alterações relevantes nas taxas de ingresso, bem como também contribuíram para a ocorrência de mudanças significativas quanto ao modelo de educação superior do País.

Registram-se no Quadro 01 as principais ações que atuaram como impulsionadoras deste movimento de expansão:

Quadro 01 – Principais ações para a expansão da educação superior. Brasil. 1998-2012

Ação	Objetivo	Ato normativo/Ano de criação
Pronera	Ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados.	Portaria do Ministério Extraordinário da Política Fundiária nº 10, de 16/04/1998.
Fies	Conceder financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.	Medida provisória nº 1.827, de 27/05/1999; Lei nº 10.260, de 12/07/2001.
Expansão fase 1 – Programa Universidade: Expandir até ficar do tamanho do Brasil	Expandir e interiorizar as Ifes.	2004.
Prouni	Conceder bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.	Lei nº 11.096, de 13/01/2005.
Prolind	Apoiar a formação de professores para o exercício da docência aos indígenas, em nível superior.	Edital de convocação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC nº 5, de 29/06/2005.
Sistema UAB	Oferecer cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.	Decreto nº 5.800, de 08/06/2006.
Expansão fase 2 – Reuni	Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.	Decreto nº 6.096, de 24/04/2007.
Incluir	Promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior.	Decretos nº 5.296, de 02/12/2004; Edital Incluir nº 04/2008
Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Ofertar educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.	Lei nº 11.892, de 29/12/2008.
Procampo	Formar professores de educação básica para as escolas situadas nas áreas rurais.	Edital de convocação nº 09, de 29/04/2009.
Fies (reestruturado)	Conceder financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.	Portaria Normativa nº 01, de 22/01/2010.
Pnaes	Ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.	Decreto nº 7.234, de 19/07/2010.
Pnaest	Ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos jovens na educação superior pública Estadual.	Portaria normativa nº 25, de 28/12/2010.
Enem/Sisu	Selecionar candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas IES dele participantes.	Portaria MEC nº 438, de 28/05/1998; Portaria normativa nº 02, de 26/01/2010.
Lei de cotas	Reservar vagas para estudantes que tenham	Lei nº 12.711, de 29/08/2012.

	cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com recortes econômico e racial.	
--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir de informações disponibilizadas nos sites dos programas e nos dispositivos legais acessados no link www.planalto.gov.br. Acesso em maio 2015.

A partir desse conjunto de ações, uma nova dinâmica passou a ser construída para o sistema de educação superior brasileiro, dado que alguns dos resultados proporcionados abriram espaços para um crescimento exponencial do acesso à educação superior, conforme visto anteriormente.

1.3.1 As políticas de expansão da educação superior privada: o Fies e o Prouni

O Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (Fies), enquanto versão modificada do antigo Programa de Crédito Educativo (PCE), foi criado em 1999 por meio da Medida Provisória Nº 1827, de 27/05/1999 e regulamentado pelas Portarias MEC Nº 860, de 27/05/1999, e Nº 1386, de 15/09/1999, bem como pela Resolução do Conselho Monetário Nacional (CMN) Nº 2647, de 22/09/1999, tendo originalmente a Caixa Econômica Federal (CEF) como administradora e agente operador.

Se somados os estudantes beneficiados nos anos de 1999 e 2000, o Fies já havia contribuído com o financiamento de 102.521 estudantes, repassando às 605 instituições até então participantes do programa o montante de R\$ 415.023.523,24 (quatrocentos e quinze milhões, vinte e três mil, quinhentos e vinte e três reais e vinte e quatro centavos) o que foi reiterado pelo MEC como uma ação que corroborou para a ampliação do acesso à educação superior para os estudantes carentes (BRASIL, 2001a).

Assim, dada à sua relevância para o processo de expansão do acesso, o Fies ganhou força de lei em 12 de julho de 2001, sendo regulamentado pela Lei Nº 10.260 e tendo como intuito a concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva, o que incluía tanto cursos de graduação, como de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

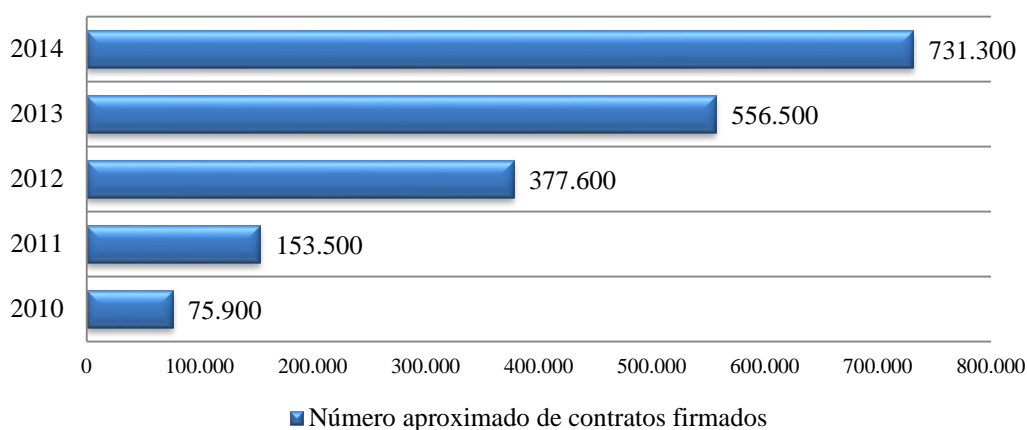
Mais recentemente, em 2010, o programa sofreu algumas alterações, em que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a atuar como seu agente operador, sendo que a partir do mesmo período os juros foram fixados em 3,4% ao ano²³. Além disso, passou a ser permitido ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano (BRASIL, 2015b).

²³ Até então, conforme consta no Art. 6º-C da Lei Nº 10.260/2001, os juros equivaliam à taxa referencial do Sistema Especial de Liquidação e de Custódia (Selic).

Atualmente, para se inscrever no programa e solicitar o financiamento, o estudante deve acessar o Sistema Informatizado do Fies (SisFies) e cadastrar suas informações pessoais, bem como informar dados do curso e instituição. Após validação das informações, o estudante deve procurar um dos agentes financeiros do programa²⁴ para formalizar a contratação do financiamento.

O número de contratações vem aumentando ano a ano, o que intensifica a massificação da educação superior brasileira por meio de instituições privadas. O Gráfico 02 retrata a evolução do número de contratos firmados ao longo dos últimos anos:

Gráfico 02 – Evolução do número de contratos firmados pelo Fies. Brasil. 2010-2014

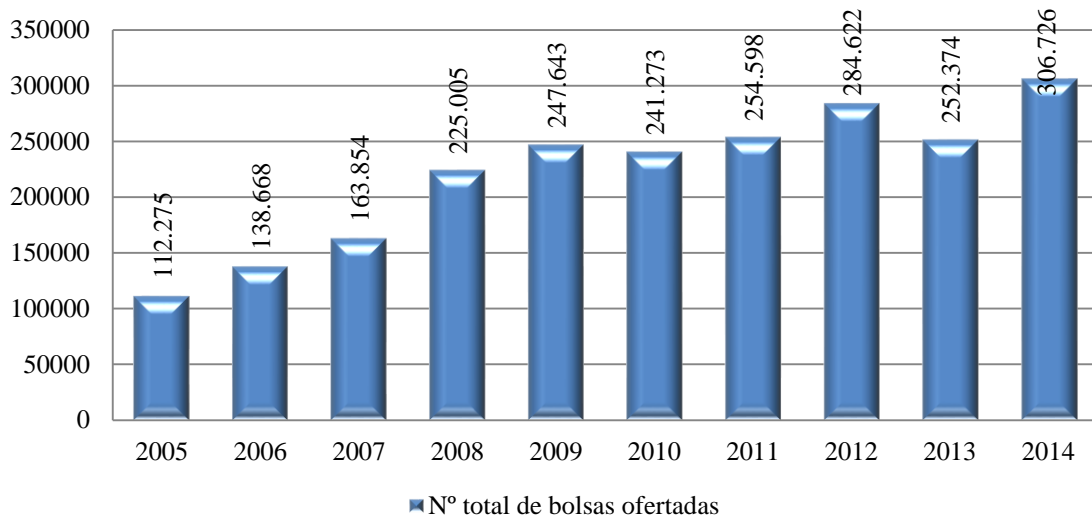


Fonte: Elaboração própria a partir de dados do MEC (BRASIL, 2012b; 2014a)

Alguns anos após a criação do Fies, o governo federal continuou investindo na ampliação do acesso à educação superior, com recursos destinados às instituições privadas. O Prouni configura-se como mais um programa imponente deste movimento, sendo criado em 2004 e regulamentado pela Lei Nº 11.096, de 13/01/2005.

Com a finalidade de concessão de bolsas de estudo em cursos de graduação ou sequenciais de formação específica em IES privadas, o programa já ofertou 2.227.038 de bolsas, entre integrais e parciais. No Gráfico 03 são expressos os números relativos ao total de bolsas ofertadas pelo programa desde sua criação até o ano de 2014:

²⁴ Atualmente a CEF e o Banco do Brasil (BB) são os agentes financeiros do programa.

Gráfico 03 – Número total de bolsas Prouni ofertadas. Brasil. 2005-2014

Fonte: BRASIL, 2015a

Visualiza-se no Gráfico 03 que houve crescimento significativo de bolsas ofertadas entre os anos de 2005 e 2014, com oscilações também visíveis, sendo registradas quedas numéricas entre os anos de 2009-2010 e de 2012-2013.

Para concorrer às bolsas, atualmente há dois públicos-alvo diferentes, sendo o primeiro correspondente aos professores da educação básica, atuantes na rede pública como docente permanente²⁵, e o segundo aos estudantes concluintes do Ensino Médio devendo estes últimos participar da edição do Enem imediatamente anterior ao processo seletivo do Prouni, sendo que as condições para que possam usufruir da bolsa são: atingir a nota mínima estabelecida pelo MEC; ter renda familiar *per capita* de até três salários mínimos; ter cursado o ensino médio completo ou parcialmente em escola pública ou na condição de bolsista integral em escola privada ou possuir algum tipo de deficiência. Os estudantes contemplados com bolsas parciais poderão optar pela contratação do Fies, sob as mesmas regras estipuladas para os demais contratantes (BRASIL, 2015c).

Se contemplado com a bolsa, o estudante deverá fazer jus à manutenção da mesma, sendo necessária a obtenção de aproveitamento acadêmico de no mínimo 75%, sendo que na hipótese de não atendimento a esse critério, o coordenador do Prouni poderá proporcionar ao estudante uma única vez a continuidade da bolsa (Ibid).

Como uma política focalizada no setor privado, o Prouni configura-se como uma ação que favorece e estimula o crescimento de instituições privadas, uma vez que as IES que

²⁵ Neste caso, as bolsas são restritas para os cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia, sendo que para este público não é necessária a comprovação de renda.

aderem a este programa são isentas de pagamento de quatro tributos, quais sejam, o Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas (IRPJ), a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), a Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e a Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

Nesta direção, tanto o Fies quanto o Prouni reconfiguram as questões relacionadas ao financiamento estudantil, estabelecendo novos parâmetros para a análise da relação “público *versus* privado”, em que os investimentos públicos na expansão da educação superior privada caracterizam o movimento meandroso de desenvolvimento da educação superior brasileira, influenciando o processo de acesso à educação superior.

1.3.2 As políticas de expansão para as universidades federais: Programas “Universidade: Expandir até ficar do tamanho do Brasil” e “Reuni”

A elitização do sistema de educação superior que perdurou até o início dos anos 2000 tratava-se de um mecanismo de exclusão social, uma vez que parcela significativa da população brasileira não logrou oportunidade de ingressar em cursos superiores, sobretudo os segmentos de perfis socioeconômicos mais baixos.

Por outro lado, no cenário internacional a educação superior vinha sendo colocada em pauta com a denominação de “bem público”, conforme preconizações das Conferências Internacionais de Educação Superior, o que contradizia, em partes, as ações que vinham sendo desenvolvidas no Brasil, inclusive com um processo de privatização e mercadorização em curso.

Neste contexto de contradições, a transição política no País²⁶ do início dos anos 2000, aliada a outros fatores, como a discussão no cenário internacional e as metas nacionais estabelecidas no PNE (2001-2011), corroboraram para mudanças em relação à dinâmica de incentivos para a educação superior pública. O Governo passou então a investir no segmento federal, com o estabelecimento de programas de Expansão para as Ifes, com a intenção de inicializar uma Reforma Universitária no País.

No período compreendido entre 2003 e 2007, as metas da denominada “primeira fase” do processo de expansão instaurado pelo Governo eram direcionadas à interiorização da educação superior pública federal, com a criação de novas instituições e novos *campi*, em que o programa “Universidade: Expandir até ficar do tamanho do Brasil” configurou-se como uma das primeiras ações que contribuíram para este processo. Com este delineamento, nesta

²⁶ Trata-se da mudança na Presidência da República entre governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT).

fase foram criadas 10 novas Ifes e 79 novos *campi*, distribuídos pelas cinco regiões do País (BRASIL, 2015a).

Assim, para a consolidação deste processo, foram disponibilizados recursos para pagamento de serviços de licitação referentes às construções de novos prédios e para a aquisição de equipamentos e laboratórios, bem como foram criadas novas vagas em concursos públicos para contratação de professores e técnicos administrativos, com o intuito de atender o aumento do número de estudantes que passariam a ingressar nestas instituições (MEC, 2006).

Na Tabela 02, registram-se os recursos orçamentários utilizados, sendo que as informações abrangem o período de 2005 a 2012, compreendendo, assim, parte da primeira e da segunda fase do processo de expansão, que será discutida adiante.

Tabela 02 – Recursos orçamentários disponibilizados pelo governo federal para o programa de expansão da educação superior. Brasil. 2005-2012

Ano	Custeio	Investimento	Total
2005	2.640.396	64.840.709	67.481.106
2006	52.279.785	331.778.298	384.058.083
2007	73.154.311	366.877.394	440.031.705
2008	177.551.293	759.881.047	937.432.341
2009	332.843.609	1.283.763.854	1.616.607.463
2010	535.092.380	1.210.613.309	1.745.705.690
2011	890.924.058	1.922.229.625	2.813.153.683
2012	1.041.007.761	950.818.403	1.991.826.164
Total Geral	3.105.493.594	6.890.802.640	9.996.296.234

Fonte: BRASIL, 2012a

Ao analisar a Tabela, verifica-se uma tendência crescente para os valores gastos com itens de custeios, em que a elevação das taxas de ingresso dos estudantes nos cursos de graduação justifica o aumento significativo destes gastos entre 2005 e 2012. Já para os investimentos realizados, sobretudo, em construções de novos prédios e compra de equipamentos, o número apresenta-se em ascensão até o ano de 2011, sofrendo queda no ano de 2012, o que é justificável por ser este o período em que ocorreria a finalização das obras e da aquisição de equipamentos relacionadas ao programa de expansão²⁷ (BRASIL, 2012a).

Nesta direção, a segunda fase do programa de expansão teve como ação basal a instituição do programa Reuni, por meio do Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o qual

²⁷ Ressalta-se que cada universidade teve autonomia na elaboração do projeto e estabelecimento de cronograma das obras a partir dos recursos disponibilizados pelo governo.

configurou como um dos principais programas implementados para o setor público de educação superior das últimas décadas, neste caso, especificamente para as Ifes.

O objetivo maior do programa foi “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007a, Art. 1º)”, tendo como meta global “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (Art. 1º, § 1º)”.

O Reuni teve como propostas elevar o número de ingressantes nos cursos de graduação das Ifes, assim como visou à reestruturação das instituições, incitando alterações curriculares, ampliação de processos de mobilidade acadêmica e outras ações, nos moldes do Processo de Bolonha, o qual influenciou a elaboração e a implementação deste programa (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

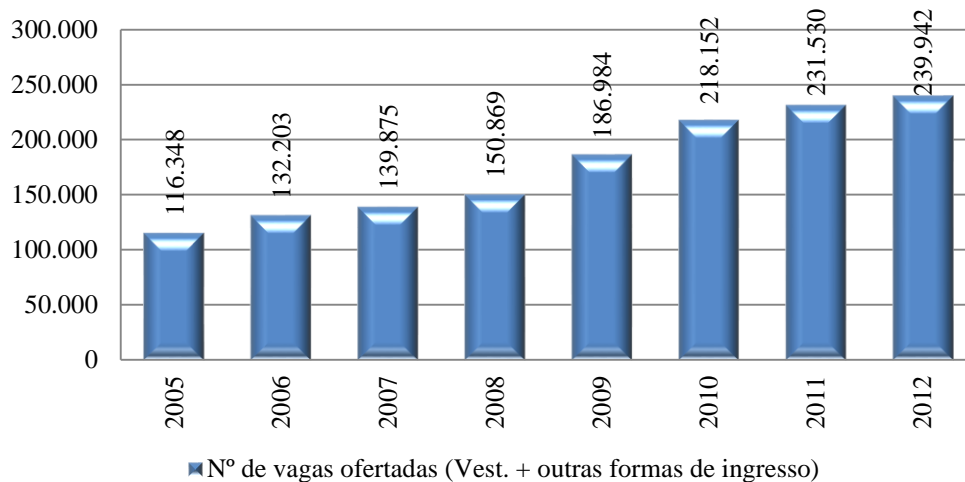
A partir da criação do Reuni, as instituições que almejavam a adesão, elaboraram planos de reestruturação da universidade, o que foi uma recomendação que constou no decreto instituído. Para tanto, nestes planos algumas diretrizes já estavam pré-definidas, as quais seriam requisitos para a liberação de recursos para a implementação do programa nas Ifes. As diretrizes estipuladas compuseram o Art. 2º do referido decreto, reproduzidas a seguir:

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

Ao concordar com estas diretrizes, mesmo que de modo polêmico em algumas instituições, a totalidade das Ifes brasileiras aderiu ao Reuni, o que contribuiu para o alcance do objetivo principal do programa, uma vez que o número de alunos que conseguiram adentrar às universidades federais elevou-se de modo expressivo, conforme pode ser visto no

Gráfico 03, o que culminou em aumento de 61% do número total de matrículas realizadas em cursos de graduação presenciais nestas instituições entre os anos de 2005 e 2012.

Gráfico 04 – Número de vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais nas Universidades Federais. Brasil. 2005-2012



Fonte: Elaboração própria a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (BRASIL, 2015e)

Verifica-se, a partir do Gráfico, a importância da política de expansão da educação superior formulada para as Ifes, em que se buscava focar a viabilização do acesso e da permanência estudantil. Esse programa proporcionou uma elevação significativa no número de vagas ofertadas no período exposto, em que o alcance obtido no ano de 2012 representa mais da metade do número de vagas ofertadas em 2005. Registra-se, também, que no período de implementação do Reuni (2008-2012) foram criadas quatro novas Ifes e 47 novos *campi*, contribuindo assim para a elevação dos números apresentados no Gráfico 04.

É oportuno lembrar que a inclusão do programa Reuni como pauta da agenda política no âmbito institucional não se tratou de um processo passivo, embora o aceite em implementá-lo tenha ocorrido de forma unânime em todas as Ifes do País. Para Villanueva (1993), o trajeto de uma questão de agenda política é, na realidade, um confronto de decisões e o resultado é a consideração coletiva de que existe um problema e que a sociedade e/ou o governo devem fazer algo.

Ainda que o processo de expansão por meio de ação governamental tratasse de uma realidade necessária, em que o programa Reuni contribuiria para a expansão do acesso à educação superior, se aproximando mais de seu caráter de “bem público”, verificou-se

embates durante a fase de adesão ao programa, os quais registraram a insatisfação de parcela de grupos das Ifes.

Arruda (2011) aponta que a adesão ao Reuni na Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) causou mobilizações, com a realização de manifestos por grupos de alunos, professores e técnicos administrativos, os quais apresentaram como principal crítica a ausência de diálogo com a comunidade acadêmica antes da decisão final do Conselho Universitário, uma vez que em suas visões a adesão ao Reuni implicaria em “rebaixar a qualidade” com a popularização da educação superior. A autora afirma, ainda, que manifestações semelhantes ocorreram em outras instituições do País, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Assim, entende-se que a inserção de determinadas temáticas em pauta trata-se de um processo demarcado por discussões e conflitos. A crescente demanda por educação superior pública revela-se como algo conflituoso, em que a implementação do Reuni contribuiu para acentuar o caráter de “bem público” pré-estabelecido para a educação superior no cenário global ao mesmo tempo em que polarizou a discussão sobre a qualidade de sua oferta.

1.3.3 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Ifets

Dentre o conjunto de ações voltadas para a ampliação do ingresso à educação superior, o estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892, de 29/12/2008, configurou-se como medida promissora para a continuidade do crescimento de matrículas na educação superior, conforme números apontados anteriormente.

Com esta rede houve a instauração de novas instituições e, dentre as quais, ganharam visibilidade os Ifets, que foram criados, conforme Artigo 2º da Lei nº 11.892, como institutos de “educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008).

Entretanto, cumpre lembrar que a implantação da Rede como um todo esteve amparada no processo de desenvolvimento da educação que vinha ocorrendo, visto que no decreto nº 6.095, de 24/04/2007, já constavam diretrizes para a integração de instituições

federais de educação tecnológica, para fins de criação dos Ifets, que se deu apenas no final de 2008.

Ao todo foram instituídos 38 Ifets, distribuídos por todos os estados brasileiros, mais o Distrito Federal, sendo que outras três instituições voltadas para a oferta de educação superior também foram criadas, quais sejam: a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG).

Se considerada a expansão da oferta nos Ifets e Cefets, em 2009 as vagas oferecidas totalizaram 22.857 em 485 cursos de graduação presenciais e, de acordo com informações estatísticas do Inep, em 2013 os dados representavam 44.971 vagas em 1.047 cursos, sendo que o número de matrículas realizadas foi de 54.733 em 2009 e de 111.668 em 2013, o que representou um crescimento de mais de 100% neste intervalo de quatro anos (BRASIL, 2015e).

Assim, a oferta de educação superior por meio dos Ifets, bem como por outras instituições criadas de modo conjunto, contribuiu para o alcance dos percentuais de crescimento de matrícula visualizados nos últimos anos, e configura-se como ação relevante para a ampliação do acesso à educação superior no país.

1.3.4 A política de expansão da educação superior por meio da EaD: o Sistema UAB

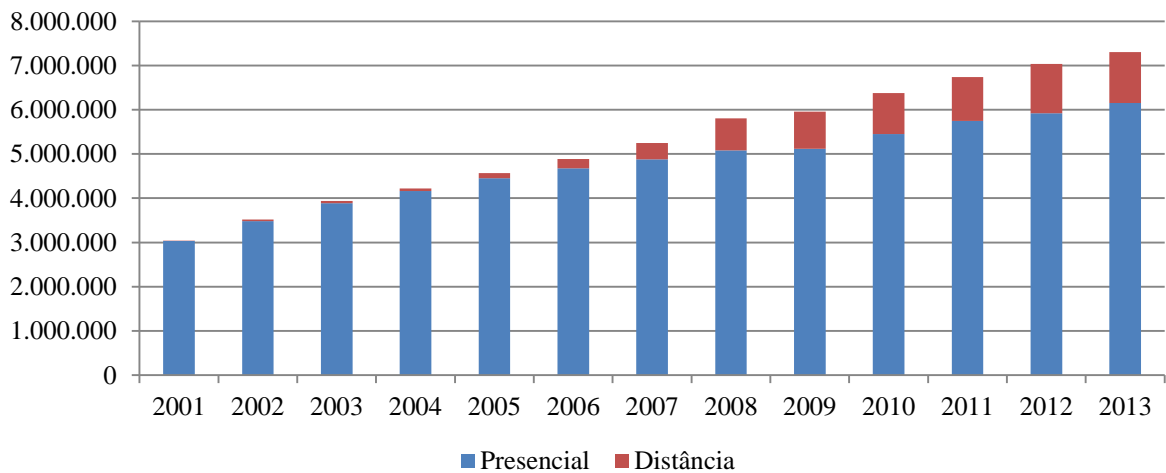
O sistema UAB foi instituído por meio do Decreto nº 5800, de 08/06/2006, compondo o conjunto de políticas de expansão da educação superior em discussão. Neste caso, o Sistema UAB teve como finalidade expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País por meio da Educação a Distância (EaD).

Os objetivos estabelecidos com esta ação governamental foram ao encontro das necessidades sociais educacionais do País, em que o sistema UAB teve como propostas ofertar cursos nas diversas áreas do conhecimento, bem como contribuir para a formação de profissionais da educação básica. Visou, ainda, ampliar o acesso à educação superior pública nas diferentes regiões do País, o que contribuiria para a redução das desigualdades de oferta até então encontradas em algumas localidades.

Com a implementação desta ação, o atendimento aos estudantes por meio da EaD cresceu de modo expressivo, obtendo-se taxas de matrículas que complementaram o processo de expansão proporcionado pelo ensino presencial.

No Gráfico 05 registra-se a evolução da matrícula na educação superior por modalidade de ensino, entre os anos de 2001 e 2012:

Gráfico 05 – Evolução da matrícula na educação superior pública e privada por modalidade de ensino. Brasil. 2001-2013



Fonte: BRASIL, 2015e.

Verifica-se que após 2006, ano de instituição do Sistema UAB, a EaD alcançou um número cada vez maior de estudantes, contemplando, no ano de 2013, o total de 15,8% de todos os alunos que realizaram matrícula na educação superior.

Ultrapassando estes percentuais, o número de cursos criados também se tornou significativo, uma vez que em 2005 o Censo da Educação Superior registrava a existência de 189 cursos em EaD, número este que se ampliou para 1.258 em 2013 (BRASIL, 2015e).

Nesse sentido, a modalidade de ensino a distância, impulsionada pela criação do Sistema UAB, adquiriu relevância estratégica para a ampliação do acesso, destacando-se como uma tendência educacional, dado que o seu alcance se tem elevado de modo expressivo e poderá contribuir para o atendimento de metas estabelecidas para a educação superior brasileira na próxima década.

1.3.5 As modificações na forma de ingresso nas IES: o Enem/Sisu

Com o intuito de iniciar procedimento de avaliação dos estudantes egressos do ensino médio, o Governo Federal criou em 1998 o Enem, por meio da Portaria MEC N° 438, de 28/05/1998, em que o Inep foi designado como órgão planejador e operacionalizador.

A implantação deste Exame foi propiciada a partir das mudanças ocorridas com a LDB de 1996, em que a avaliação passou a ser considerada pelo governo como mecanismo estratégico para orientar as políticas públicas de educação (BRASIL, 2000).

Nesta direção, os objetivos propostos para o Exame foram:

I - conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – **fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior**; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998, p. 01, grifo nosso).

Referenciado como de “participação voluntária”, os estudantes que optassem por realizar o Enem se submeteriam a uma prova de múltipla escolha e a uma redação, propostas com o intuito de se avaliar as competências e habilidades desenvolvidas por eles durante o ensino fundamental e médio.

Embora nos discursos políticos tenha sido criado com foco na avaliação, posteriormente, o Enem estabeleceu em seus objetivos relação com o acesso à educação superior, o que culminou na utilização deste exame como meio de entrada principal ou complementar em algumas IES do País a partir de sua criação. Em sua primeira edição (1998), duas instituições utilizaram o resultado do Enem como parte do processo seletivo para acesso aos cursos de nível superior. No ano seguinte (1999), este número já havia expandido para noventa e três. Número este que elevaria inúmeras vezes nos anos subsequentes (BRASIL, 2000), sendo que em 2005, passou a ser utilizado, também, para a seleção de candidatos ao Prouni.

Com este delineamento, em 2010, o Enem foi institucionalizado como mecanismo de seleção para ingresso aos cursos de graduação das IES públicas, com a instituição do Sisu, por meio da Portaria Normativa nº 02, de 26/01/2010, em que os procedimentos operacionais seriam efetuados em sistema próprio, disponível em página eletrônica específica²⁸.

Dado o caráter autônomo das IES, a adesão ao Sisu se daria de modo voluntário, sendo que o MEC ressaltava que as instituições participantes seriam beneficiadas, uma vez que o processo logístico e operacional de seleção seria realizado por ele, o que reduziria os custos até então dispendidos pelas IES para a realização de seus processos seletivos (vestibulares).

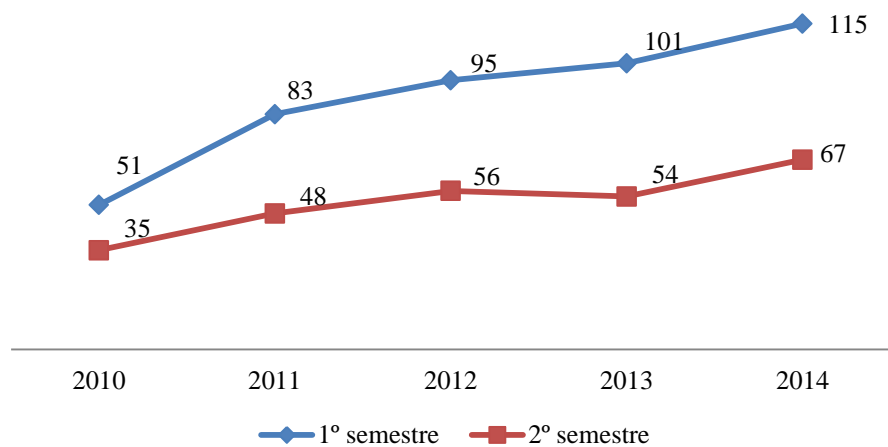
Verifica-se que esta ação se configurou como uma política indutora do governo federal, uma vez que as instituições que aderissem ao Sisu lograriam investimentos a partir de outras ações governamentais. Como exemplificação tem-se o Pnaest, que será discutido no

²⁸ Nesse sentido, ver: <http://sisu.mec.gov.br/>.

próximo tópico, o qual foi direcionado apenas às IES públicas estaduais que participassem do Sisu.

A partir da criação desse sistema, o número de instituições que passaram a utilizá-lo como mecanismo de seleção aumentou de modo gradativo, registrando-se crescimento de mais de 100% entre os anos de 2010 e 2014, conforme se pode inferir a partir do Gráfico 06:

Gráfico 06 – Número de instituições participantes do Sisu. Brasil. 2010-2014



Fonte: BRASIL, 2015a

Nesse contexto, o Enem/Sisu é considerado em discursos políticos como um dos mecanismos utilizados pelo governo federal para a “democratização” do acesso à educação superior, na medida em que amplia os polos de realização das provas e evita gastos com deslocamentos por parte dos estudantes para a realização de provas nas sedes das IES. Entretanto, há de se destacar que essa “democratização” sugerida pode não corresponder a uma realidade. Na visão de Sousa e Alavarse (2009), não há evidências de que esse processo se efetive no contexto das IES, visto que as alterações do Enem a partir de 2009 não adquiriram potencial para provocar mudanças nos currículos das escolas e minorar a seletividade dos vestibulares tradicionais. Os autores consideram que, apesar de possibilitar maior facilidade na participação em processos seletivos de IES de todo o País, o novo Enem não viabilizou maiores chances de ingresso à universidade, uma vez que não incide no perfil socioeconômico dos vestibulandos, o qual se trata de um fator essencial para democratizar o acesso aos cursos de graduação.

Ao mesmo tempo, esta ação do governo federal toma para si outras características não desejadas, uma vez que vem interferindo no processo de ocupação de vagas e no processo de evasão, conforme argumenta Oliveira (2014) em estudo realizado em universidades sul-matogrossenses que aderiram ao Sisu.

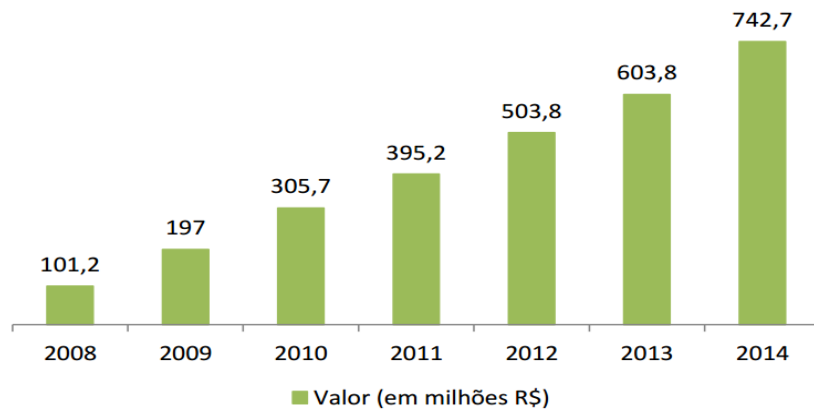
1.3.6 As políticas de permanência estudantil: o Pnaes e o Pnaest

A partir da entrada de um número cada vez maior de estudantes no sistema de educação superior, inclusive com o ingresso de alunos com perfis socioeconômicos diferenciados, novas ações se tornaram oportunas, com vistas a favorecer não apenas o ingresso, mas também a permanência estudantil.

Dada a conjuntura política do País e o processo de expansão em curso, o governo federal passou a investir também nesta demanda, a partir de programas específicos. Em 2007 criou o Pnaes, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12/12/2007, com a proposta de apoiar a permanência dos estudantes que ingressavam nos cursos de graduação presenciais das Ifes. Programa este que teve o objetivo de viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para o melhor desempenho acadêmico, a partir de medidas que visem combater os processos de repetência e de evasão (BRASIL, 2015a).

No primeiro ano de criação, as universidades federais dispunham de 101,2 milhões em seus orçamentos, referentes ao Pnaes, recurso que deveria ser destinado para a assistência à moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Em 2009, o valor foi ampliado para R\$ 197 milhões e, dada à sua relevância, a partir de 2010 os recursos continuaram a subir, sendo que foi este o ano em que o Pnaes elevou-se à política governamental, ao ser instituído, pelo MEC, por meio do Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010. Se analisada o volume de investimentos com o Pnaes a partir de sua criação, verifica-se um crescimento expressivo, conforme pode ser visualizado no Gráfico 07:

**Gráfico 07 – Orçamento das universidades federais referentes ao Pnaes. Brasil.
2008-2014**



Fonte: BRASIL, 2015a

Visto que o Pnaes foi direcionado apenas às Ifes, cinco meses depois de sua instituição o governo federal criou, para as IES estaduais, o Pnaest por meio da Portaria Normativa nº 25, de 28/12/2010, tendo, assim como no Pnaes, as finalidades de ampliar as condições de acesso e permanência à educação superior, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, bem como promover inclusão social pela educação superior, e reduzir as taxas de retenção e de evasão.

O parâmetro para os cálculos de recursos para repasse às instituições estaduais foi definido como o número de vagas ofertadas no SiSU, conforme especificações do Art. 5º de sua portaria de criação, reproduzido a seguir.

Art. 5º Para fins do previsto nesta Portaria, o PNAEST observará a seguinte correlação na alocação de recursos:

I - Instituições que ofertem, por meio do SiSU, até 200 (duzentas) vagas: até R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais);

II - Instituições que ofertem, por meio do SiSU, entre 201 (duzentas e uma) e 1.000 (mil) vagas: até R\$ 750.000,00 (setecentos e cinquenta mil reais);

III - Instituições que ofertem, por meio do SiSU, acima de 1.000 (mil) vagas: até R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais).

§ 1º A instituição estadual de ensino superior gratuita que ofertar, por meio da primeira edição do SiSU de cada ano, entre 50% e 80% do total de vagas anuais autorizadas em cada um de seus cursos habilitados a participar do SiSU, de acordo com as informações constantes do cadastro e-MEC, o PNAEST destinará uma bonificação de até 30% (trinta por cento) sobre o valor do recurso a ser repassado na forma do caput deste artigo.

§ 2º A instituição estadual de ensino superior gratuita que ofertar, por meio da primeira edição do SiSU de cada ano, acima de 80% do total de vagas anuais autorizadas em cada um de seus cursos habilitados a participar do SiSU; de acordo com as informações constantes do cadastro e-MEC, o

PNAEST destinará uma bonificação de até 50% (cinquenta por cento) sobre o valor do recurso a ser repassado na forma do caput deste artigo (BRASIL, 2010c).

A partir destas disposições revela-se o caráter indutor de políticas que vem sendo formuladas pelo governo, uma vez que para receber recursos referentes à permanência estudantil, as instituições estaduais devem aderir ao Sisu, sendo que quanto maior o número de vagas ofertadas por meio deste Sistema, maior o montante recebido pela IES.

Embora não incluídos no Quadro 01, é oportuno ressaltar que, mais recentemente, outros programas têm sido criados com o intuito de atender a esta demanda por assistência ao estudante. Como exemplificação, em 2013 foi criado o Programa de Bolsa Permanência (PBP), com a finalidade de minimizar desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação de estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, além de reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil e promover a democratização do acesso à educação superior (BRASIL, 2015a).²⁹

Assim, este conjunto de programas de assistência ao estudante configura-se como necessário diante do novo modelo de universidade em construção, em que o perfil socioeconômico do estudante tem se diversificado, competindo ao governo, assim como às IES, adotar medidas que visem ao atendimento dos alunos que ingressam em seus cursos de graduação. O Pnaes e o Pnaest, bem como outros programas que vem sendo criados, tratam-se de exemplos destas medidas.

1.3.7 Outras políticas compensatórias e de inclusão social: a educação do campo (Pronera e Procampo), o Prolind, o Incluir e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012)

Visto que a discussão deste trabalho parte de conceito ampliado para o termo acesso, visualiza-se relevância em observar que algumas políticas contribuíram para a ampliação do ingresso à universidade de estudantes de grupos sociais específicos, com a implementação de políticas compensatórias para a educação superior, bem como de ações para a acessibilidade, com o programa Incluir.

O Pronera trata-se de programa criado em 1998 a partir da luta de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, que visavam seus direitos à educação com qualidade social (BRASIL, 2004), envolvendo tanto a educação básica quanto a educação superior. No que se

²⁹ Não se pode perder de vista que outros programas, que ofertam bolsas ao estudante, também contribuem para a sua permanência, como exemplo têm-se: Programa de Monitoria, Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência (Pibid), Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), dentre outros. Mas não serão tratados nesse trabalho, por não fazer parte do objeto de estudo.

refere a este último nível, as IES públicas ou comunitárias sem fins lucrativos foram instigadas a apresentar projetos de adesão ao programa, explicitando, dentre outros, os objetivos e a relevância do curso que se proporiam a ofertar.

De modo geral, o programa tornou-se um agente indutor da reflexão e das ações sobre a educação do campo, envolvendo a oferta de diferentes cursos, como Agronomia, Pedagogia, História, Ciências Sociais, dentre outros, com a criação de turmas especiais em diferentes universidades do País, em regime de alternância, com o intuito de atender ao público-alvo (FREITAS, 2011). Em 2013 já era mais de 60 o número de universidades parceiras do Pronera (MOLINA; ROCHA, 2014).

Com dinâmica semelhante, o Procampo foi criado com o intuito de fomentar projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo, tendo a finalidade de formar professores de educação básica para as escolas situadas na zona rural. As instituições foram convocadas a participar do programa, inicialmente, por meio do Edital de Convocação nº 09, de 29/04/2009, sendo essa uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com apoio da Sesu, que se repetiu com a publicação de novos editais nos anos subsequentes. Se computado o alcance do programa, somente em 2013 mais de 4800 vagas foram ofertadas em instituições espalhadas pelas cinco regiões do País (BRASIL, 2015f).

Por outro lado, o Prolind tratou-se de ação voltada para os povos indígenas, em que o MEC, também por intermédio da Secad, divulga desde o ano de 2005 editais de convocação para a apresentação de propostas, pelas IES públicas federais e estaduais, de oferta de cursos interculturais voltados para a educação indígena.

O intuito do programa é de formar professores indígenas para atuarem como docentes em suas comunidades, estabelecendo o dever de respeitar a organização sociopolítica e territorial dos povos, valorizar as línguas e promover diálogos interculturais. Entre os anos de 2005 e 2011 cerca de 260 professores indígenas fizeram a formação no magistério em 20 IES de 14 estados diferentes. No ano de 2013, a meta estipulada foi a de formar quatro mil novos professores indígenas no Brasil (BRASIL, 2013; 2015g).

Outro programa relevante nesse movimento foi designado de programa Incluir, lançado em 2005 pelo governo federal com a proposta de agir na garantia de acesso pleno de pessoas com deficiência nas Ifes. Desde a sua criação, até o ano de 2014, 412 projetos de acessibilidade foram apoiados, os quais passaram previamente por processo de seleção em editais específicos publicados pelo governo. Somente em 2014 foi disponibilizado o montante

aproximado de R\$ 11,5 milhões, distribuídos entre 63 universidades federais, para a implementação do programa, com a consolidação de núcleos de acessibilidade, a fim de integrar à vida acadêmica os estudantes atendidos (BRASIL, 2015a).

Mais recentemente, outra ação que ganhou visibilidade tratou-se da sanção da Lei nº 12.711, de 29/08/2012, popularizada como “Lei de Cotas”. Foi formulada a partir do Projeto de Lei nº 73, de 24/02/1999, o qual tramitou lentamente no Congresso Nacional, a partir de debates e embates entre os atores políticos envolvidos com esta ação, perdurados em treze anos a contar do ano de formulação de sua primeira proposta até à sanção pela Presidência da República.

Em sua redação final, esta lei dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, em que 50% das vagas ofertadas em seus cursos devem ser destinadas a estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública, sendo que deste total, metade das vagas ficam reservadas para alunos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos *per capita*. Não obstante, as reservas de vagas também contemplam recorte racial, em que se define que os 50% das vagas reservadas devem ser 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) (BRASIL, 2012c).

Nesse sentido, as políticas compensatórias e de inclusão, com a implementação dos programas Pronera, Procampo, Prolind e Incluir e da Lei de Cotas, trataram-se de medidas que complementaram outras políticas formuladas no período em análise, prevendo a inclusão de parcelas da sociedade até então excluídas do sistema de educação superior, sobretudo dos cursos ofertados em instituições públicas.

De modo amplo, verifica-se que a preocupação em ampliar o ingresso à educação superior começa na própria política nacional, em que as elevações das demandas apresentadas a partir da década de 1990 contribuíram para retratar novas dinâmicas no processo de formulação e implementação de políticas públicas, que resultou em mudanças significativas no sistema de educação superior brasileiro.

Com isso, o número de estudantes que conseguiu ingressar em cursos de nível superior elevou-se de modo expressivo, conforme visto ao longo da seção, inclusive com a implementação de políticas de inclusão e de ações afirmativas, que cooperaram para a entrada de estudantes de perfis socioeconômicos diferenciados, fato que tem contribuído, também,

para a popularização da educação superior e para a concretização do sistema de massa, conforme argumenta Trow (2005).

Nessa direção, verifica-se, também, que a preocupação em elevar as possibilidades de ingresso foi acompanhada do estabelecimento de programas voltados para a permanência estudantil, em que a assistência ao estudante passou a apresentar características mais amplas, deixando de envolver apenas questões assistencialistas, em um sentido financeiro, e passando a propor mais a integração do aluno com a instituição a partir de outras ações, como aquelas voltadas para moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (BRASIL, 2010a).

Entretanto, embora o crescimento de matrícula a partir da década de 1990 seja relevante, ao mesmo tempo uma das problemáticas que vem ocupando a agenda dos gestores da educação superior refere-se ao fenômeno da evasão, o qual está presente nas diversas instituições do País e representam prejuízos que necessitam ser minorados com o aprimoramento das políticas de permanência.

1.4 A evasão como um agravante na trajetória acadêmica

A partir do contexto até aqui explicitado, acredita-se que os meandros relacionados ao movimento de expansão da educação superior passam a envolver outras questões, não se restringindo apenas à relação público *versus* privado, destacada por Cunha (2007) quando analisou o desenvolvimento da educação superior no País até 2007.

Acredita-se que o contexto pós 2007 engendrou novos meandros. Atualmente, o ingresso aos cursos superiores tem atingido maiores percentuais, especialmente com a ampliação das vagas públicas, inclusive com perspectiva de manutenção de crescimento. As medidas implementadas até o momento viabilizaram o ingresso de estudantes de perfis socioeconômicos diferenciados, em que a discussão que se aflora, neste contexto de sistema de massa, relaciona-se à problemática da permanência estudantil, já que a evasão de alunos é um fenômeno presente, que vai na contramão da consolidação deste sistema, bem como da futura (e ainda distante) universalização da educação superior.

Conforme visto, para Trow (2007), um sistema de acesso universal é aquele que proporciona o ingresso a percentuais de no mínimo 50% de taxa líquida à educação superior. Entretanto, visualiza-se como fator necessário para se chegar neste patamar o fortalecimento dos programas já criados para atendimento à crescente demanda, os quais devem visar à garantia de não apenas ingressar, mas também de permanecer no sistema com rendimento

satisfatório e de concluir o curso iniciado, obtendo uma formação qualificada, assim como discute Silva e Veloso (2013).

As preocupações com o fenômeno da evasão na educação superior no Brasil iniciaram de modo efetivo apenas em 1995, ao entrar para a agenda governamental a partir do “Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras”, organizado pela Sesu/MEC, em fevereiro daquele ano. Neste seminário foi instituída a “Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras”, configurando-se como um dos primeiros esforços para identificar as causas do fenômeno da evasão no País e sugerir medidas para minimizar as taxas observadas nas IES públicas.

A criação da Comissão foi definida por seus membros como um trabalho pioneiro e inovador, tendo como um dos propósitos contribuir para o autoconhecimento do processo de evasão pelas instituições.

Em relatório apresentado em período posterior a sua criação, a Comissão definiu o processo de evasão como um fenômeno complexo, presente nas mais diversas IES do mundo, apontando para o aumento do número de estudos que tratam desse processo, os quais destacavam a existência de características similares entre as instituições:

A evasão de estudantes é fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Exatamente por isto, sua complexidade e abrangência vêm sendo, nos últimos anos, objeto de estudos e análises, especialmente nos países do Primeiro Mundo. Tais estudos têm demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades sócio-econômico-culturais de cada país. (BRASIL, 1997, p. 18)

O relatório também apresentou as discussões ocorridas em reunião do grupo realizada em abril de 1995, apontando a necessidade de investigação das causas gerais e específicas do fenômeno da evasão, especialmente considerando, que naquele momento, a média das universidades públicas apresentava percentuais em torno de 50%. Além disso, o documento também trouxe algumas sugestões para minimizá-lo, tendo como meta diminuir a taxa de evasão para percentuais em torno de 20%. Com esta finalidade, apresentaram-se algumas experiências que já vinham influenciando na redução dessas taxas, como: a extinção da segunda opção no Concurso Vestibular pela Unicamp; o papel da Fundação Universitária Mendes Pimentel da UFMG, que fazia trabalho de apoio ao estudante, concedendo bolsas e orientando os alunos; os Cursos Cooperativos, resultantes de convênios entre Universidade e Empresa, a exemplo de várias universidades inglesas, que desenvolvem em três quadrimestres

do ano, cursos de engenharia intercalando períodos acadêmicos e de estágio nas empresas. (BRASIL, 1997)

Após as iniciativas do MEC, tornava-se preciso maior preocupação de gestores em proporcionar condições para os estudantes permanecerem com rendimento acadêmico satisfatório em seus cursos e, conseqüentemente, concluírem o ciclo, chegando ao processo de diplomação. Ainda, considerando que foi a partir de 1995 que se deflagra, com mais intensidade, o processo de expansão da educação superior no Brasil (REAL, 2007; GOMES; MORAES, 2012; OLIVEIRA, 2007), informação esta que pode ser ratificada se levada em consideração a elevação do número de estudos locais que tomaram a evasão na educação superior como objeto de pesquisa, publicados no período posterior ao estudo divulgado pela Comissão, conforme apresentado na introdução deste trabalho.

Nesse contexto, essa temática passou a fazer parte das discussões entre os integrantes do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (Forgrad) nos encontros realizados anualmente, estendendo aos pró-reitores de graduação IES brasileiras a proposta de assumirem o compromisso com a identificação e compreensão do referido processo, assim como o chamamento para a tomada de decisões para seu controle.

As medidas tomadas em âmbito nacional, como os programas de assistência estudantil, são consideradas importante fator de intervenção acadêmica diante do processo de expansão da educação superior. Entretanto, as responsabilidades institucionais não são excluídas do processo, uma vez que se evidencia na literatura que aqueles estudantes que recebem apoio institucional apresentam maior probabilidade de concluir o curso iniciado (ADACHI, 2009; VARGAS, 2011).

Nesse sentido, as políticas de assistência estudantil passaram a ser vistas como um mecanismo eficaz no controle da evasão de forma consensual. A título de exemplo pode-se observar que entre as estratégias pensadas para se alcançar as metas do PNE (2014-2024), com vistas ainda a favorecer o sucesso acadêmico dos estudantes, previu-se a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior.

Em uma perspectiva contemporânea, em consonância com a meta do PNE exposta acima, esta questão tem sido discutida e apontada como medida privilegiante para a criação e implementação de novas políticas que favoreçam a permanência dos estudantes em seus cursos.

Mais recentemente, a Sesu/MEC instituiu o Grupo de Trabalho para Estudos sobre Evasão Acadêmica, por meio da Portaria nº 125, de 18 de julho de 2012, que tinha entre

outras atribuições a sistematização do panorama da evasão nas Ifes e a proposição de medidas de combate à evasão, composto de representantes da Sesu/MEC e Pró-Reitores de Graduação e de Planejamento das Ifes.

Em estudo realizado e divulgado por este grupo em agosto de 2013 no XXVI Encontro nacional de pró-reitores de graduação, integrante do Forgrad, foi apresentado o panorama geral da evasão e da retenção no ensino superior das Ifes brasileiras. Divulgaram-se informações sobre os níveis de evasão em meio a implantação de diversas políticas públicas no ensino superior, analisando inicialmente o caso de 8 Ifes brasileiras, sendo 3 delas da região sul, 4 do nordeste e 1 do centro-oeste. Os resultados obtidos no estudo indicam que a média de evasão tendeu a estabilizar em torno de 13% a partir de 2010 (NUNES, 2013). A partir disso, discutiu-se entre os membros do grupo a importância do MEC como colaborador para a sistematização de estudos locais relacionados ao entendimento do processo de evasão, para a promoção de medidas concernentes à minoração do problema (Ibid).

Mais recentemente, a Associação Nacional dos Dirigentes das Ifes (Andifes), tem trazido a temática da evasão como pauta de reuniões. No mês de abril/2015, por exemplo, ocorreu Seminário com o tema “Desempenho Acadêmico dos Estudantes das Universidades Federais”, em que os dirigentes pontuaram questões que devem ser aprimoradas no âmbito das Ifes para combater a evasão, que foi discutida como resultado de fatores individuais, institucionais e sociais.

No contexto internacional, os debates que permeiam a temática da evasão na educação superior vêm sendo estabelecidos há algumas décadas, em que as maiores preocupações se voltaram para a consolidação de moldes explicativos para as causas do processo da evasão. Desde meados de 1960, modelos teóricos vem sendo desenvolvidos com o intuito de se entender melhor o fenômeno da evasão, conforme destaca Freitas (2009), ao sintetizar estudos internacionais, destacados no Quadro 02.

Quadro 02 – Síntese do foco de alguns estudos teóricos relacionados com a persistência ou evasão de estudantes nos sistemas presencial e a distância. 1962-1993

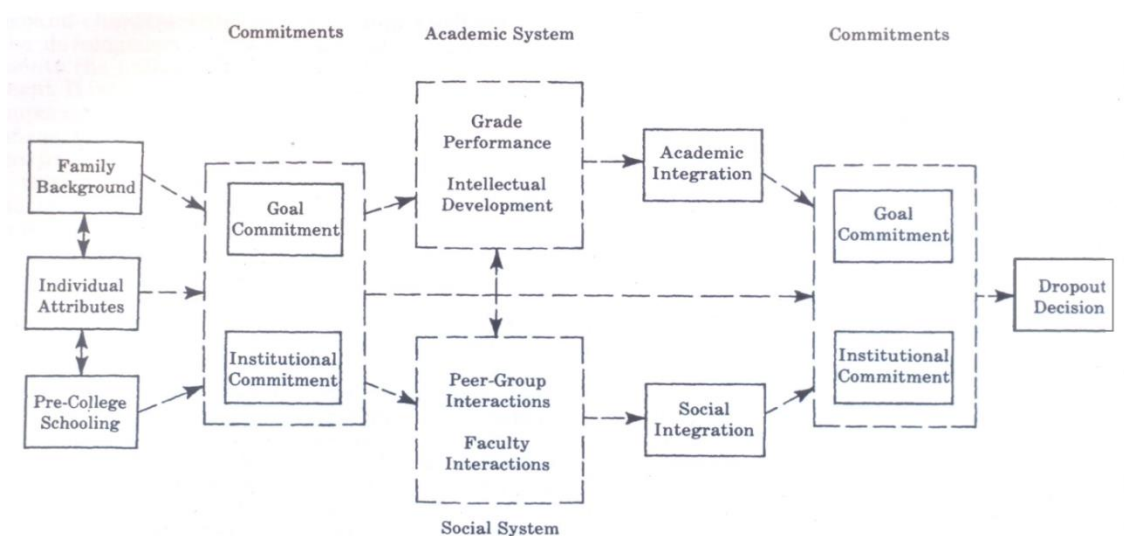
Autor/ano/teoria	Foco do desenho do estudo
Astin (1977, 1985) – teoria do envolvimento.	Quando mais envolvido com a instituição, maior a probabilidade de permanência.
Bean (1986, 1983) – teoria organizacional sobre falta e evasão de trabalhadores aplicada à educação.	Usa conceitos de estudos organizacionais sobre a falta de trabalhadores ao emprego e sua evasão. Examina como os atributos ao emprego e sua evasão. Examina como os atributos das organizações educacionais e a estrutura de recompensa afetam a satisfação e a persistência dos estudantes.
Bean e Metzner (1985) – evasão de	Fatores ambientais têm mais impacto na decisão do aluno adulto de

estudantes não tradicionais.	deixar de estudar do que as variáveis acadêmicas.
Price (1977) – evasão de trabalhadores na indústria.	Seis variáveis sob controle da organização: integração social no emprego, pagamento, participação na tomada de decisões, rotina de trabalho, conhecimento do que deveria fazer no trabalho e tratamento justo.
Kamens (1971, 1974) – tamanho da instituição.	Dados multi-institucionais para demonstrar como instituições de ensino superior de grande porte e complexidade têm, comparativamente, menor taxa de evasão.
McNeely (1973) – desistência de estudantes do ensino superior.	Múltiplos fatores, inclusive o tempo do curso até a graduação, quando ocorre a evasão e impacto do tamanho da instituição.
Spady (1970) – interação	Interação entre características de estudantes e ambiente institucional.
Summerskill (1962) – atributos pessoais.	Relação de atributos pessoais e razões para evadir.
Tinto (1975, 1993) – integração social e acadêmica.	Integração acadêmica e social formal e informal com ambos os sistemas – acadêmico e social – da instituição educativa.

Fonte: FREITAS, 2009, p. 254 - adaptado.

Dentre estas representações, o modelo proposto por Tinto (1975) tem sido largamente utilizado como referência nos estudos nacionais. Este autor propôs o entendimento do processo de evasão a partir de percurso longitudinal, em que os principais fatores relacionados a este fenômeno são aqueles que envolvem a integração entre o indivíduo e os sistemas acadêmico e social. Para Tinto, os estudantes menos envolvidos com a instituição possuem maiores chances de abandonar o curso iniciado, tendo em vista que comumente não se integram com demais alunos de mesma turma e/ou da instituição como um todo, bem como constroem um distanciamento em relação aos demais indivíduos envolvidos em seu convívio acadêmico.

Figura 01 – Esquema conceitual de evasão estudantil – “Modelo de Tinto”



Fonte: TINTO, 1975, p. 95.

Levando em consideração o modelo exposto na Figura 1, constata-se que, mesmo antes de ingressar no sistema de educação superior, o estudante possui características próprias que influenciarão sua vida acadêmica. Dentre elas podem ser citadas a influência familiar, a escolaridade anterior e suas capacidades e habilidades, as quais poderão desencadear a decisão de sair do sistema em dois percursos principais. No primeiro deles, o compromisso do estudante em atingir as próprias metas repercutirá em seu desenvolvimento intelectual e desempenho acadêmico, que por sua vez, atrelado às questões de integração acadêmica, levam a novos níveis de compromisso e contribuem com a decisão de permanecer ou não no curso ou sistema. No segundo percurso, não desvinculado do primeiro, os compromissos do estudante com a instituição determinarão os níveis de interação com o grupo do mesmo curso, de toda a esfera acadêmica e mesmo com a comunidade externa à universidade, influenciando também sobre a decisão de permanência ou de evasão.

Nesse contexto, Tinto (Ibid) considera necessário os gestores conhecerem as expectativas educacionais dos indivíduos que adentram ao sistema de educação superior, a fim de ampliar o entendimento e controle do processo de evasão.

No contexto sul-americano, verifica-se a presença de estudos recentes, visando, sobretudo, a identificação de taxas de evasão e a adoção de estratégias de controle. Tendo como base o ano de 2000, Parrino (2009) reuniu os dados referentes às taxas de evasão em cinco países sul-americanos, quais sejam, Argentina (35%), Chile (30%), Brasil (14%), Uruguai (22%) e Paraguai (25%).

Em outro estudo sul-americano, realizado no contexto chileno, constatou-se que o fenômeno da evasão tem um impacto maior nos primeiros semestres, sendo identificadas algumas causas principais para o processo, relacionadas à orientação vocacional, à situação econômica e ao rendimento acadêmico do estudante. Por conseguinte, discutem-se estratégias para a retenção/permanência do estudante, tais como os programas de apoio acadêmico, econômico, social, integração e motivação do estudante (CENTRO MICRODATOS, 2008).

No entanto, o conhecimento que se deve ter a respeito do fenômeno da evasão remonta, também, a outros aspectos, dentre os quais as questões conceituais e metodológicas compõem vertentes de pesquisa não muito claras na literatura, tornando-se necessária breve exposição desta problemática no âmbito das pesquisas acerca do fenômeno em discussão.

1.4.1 Aspectos conceituais e metodológicos sobre evasão na educação superior

No Brasil, para além das discussões que dão enfoque, sobretudo, às causas da evasão em cursos ou instituições específicas, há alguns aspectos que ainda não estão muito claros nas pesquisas relacionadas a este processo. Neste caso, as questões conceituais e metodológicas têm se apresentado diversas, observando-se um emaranhado de definições e de metodologias para cálculos da evasão.

Nos aspectos conceituais, a Comissão Especial instituída pelo MEC em 1995 apresentou três modalidades para este processo, quais sejam: evasão de curso, quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como abandono, desistência, transferência ou reopção, exclusão por norma institucional; evasão da instituição, quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; e evasão do sistema de ensino superior, quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1997).

Em períodos mais recentes, nota-se que existe tendência da escolha de uma dessas categorias no desenvolvimento de pesquisas no País. Como exemplificação, Baggi e Lopes (2011, p. 370) consideram a evasão como a “saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso” e, neste sentido, está utilizando o conceito de evasão da instituição. Por outro lado, Abbad, Carvalho e Zerbini (2006, p. 02) definem o processo como a “desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso”, dando maior ênfase à evasão de curso. E, Polydoro (2000) discute o trancamento de matrícula como outra modalidade de evasão, neste caso, temporária, sendo que na hipótese do aluno não realizar curso em outra instituição, este seria um exemplo de evasão de sistema.

Nesta direção, outras questões conceituais também são apresentadas na literatura, como é o caso da relação entre evasão e exclusão, em que Bueno (1993) considera que tais processos não devem ser confundidos. Para este autor “A palavra evasão pode estar significando uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade”. Já a exclusão “implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do adolescente que se apresenta para uma formação profissionalizante” (p. 13). Assim, Bueno acredita que o processo pode ser visto de outra maneira, assumindo-se a existência de duas dimensões relacionadas ao abandono: uma delas relativa às perspectivas do aluno e a outra ao processo de exclusão, inegavelmente presente no âmbito institucional.

Com outro enfoque, Ristoff, 1999 (APUD Veloso, 2001) distingue evasão do processo de mobilidade acadêmica, em que a evasão corresponde ao abandono dos estudos, e mobilidade, apenas uma migração para outro curso, o que na visão do autor é um fator positivo e relevante a ser considerado. Em suas considerações:

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da Instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades. (VELOSO, 2001, p. 5).

Quando se trata da dimensão do fenômeno da evasão no País, acredita-se que os meandros que envolvem as questões relacionadas à permanência do estudante na educação superior são multifacetados, uma vez que, embora possa ser visualizado crescimento importante no número de matrículas nas duas últimas décadas, em que se vislumbrou um aumento³⁰ em torno de 293% entre os anos de 1991 e 2013, as taxas de evasão são elevadas, mediando em torno de 22% no conjunto de IES brasileiras, 12% nas IES públicas e 11% nas Ifes, entre 2000 e 2005 segundo dados de Silva Filho et al. (2007). Em estudo mais recente, divulgou-se que houve a tendência de estabilização em torno de 13% nas Ifes a partir de 2010 (NUNES, 2013)³¹.

Entretanto, para Silva Filho et al. (2007), que apresentaram números a partir de dados relacionados aos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³², as taxas de evasão no Brasil não diferem muito das médias internacionais, sendo que alguns países registraram números mais elevados, como, por exemplo, os Estados Unidos (34%), a França (41%), a Suécia (52%) e a Itália (58%), tomando-se como referência o ano de 2006 (OCDE, 2010).

No contexto sul-americano, conforme já argumentado anteriormente, Parrino (2009) reuniu os dados referentes às taxas de evasão em cinco países, quais sejam, a Argentina (35%), o Chile (30%), o Brasil (14%), o Uruguai (22%) e o Paraguai (25%), tomando-se como referência o ano de 2000.

Nesta direção, a partir da identificação de alguns números, com os estudos de Silva Filho et al. (2007), da OCDE (2010), de Nunes (2013) e de Parrino (2009), o que se verifica é

³⁰ Número relacionado aos cursos de graduação presenciais, calculado a partir de dados do Censo da Educação Superior.

³¹ A pesquisa de Nunes apresenta o percentual de 13% como um dado preliminar, uma vez que está considerando apenas 8 Ifes.

³² Definição traduzida do inglês “Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)”.

que estas pesquisas foram realizadas com a utilização de no mínimo duas metodologias de cálculo diferentes, uma vez que Silva Filho et al. (2007) e Nunes (2013) utilizam a mesma fórmula, a OCDE se vale de outro cálculo e no estudo de Parrino não se identificou a metodologia utilizada.

Para Silva, A. S. (2012) existe uma multiplicidade de cálculos para se avaliar o processo de evasão, sendo que o autor apresenta destaque a três deles:

1	$T_t = \frac{(M_t - C_t) - (I_{t+1} - M_{t+1})}{M_t}$	Em que:
		$I_t =$ ingresso no ano t
2	$T_t = 1 - \frac{M_{t+1} - I_{t+1}}{M_t - C_t}$	$C_t =$ concluintes no ano t
		$M_t =$ matrículas no ano t
3	$T_t = 1 - \frac{C_t}{I_{t-4}}$	$M_{t+1} =$ matrículas no ano t+1
		$I_{t+1} =$ ingresso no ano t+1

Para o autor, há discrepância entre estes modelos, uma vez que os dois primeiros analisam a movimentação de alunos em apenas um ano, não captando o processo de retenção, e o terceiro modelo, por outro lado, aborda um período de quatro ou cinco anos do curso, englobando os fenômenos de evasão e de retenção, sendo que o modelo 2 é o utilizado por Silva Filho et al. (2007) e Nunes (2013) e o modelo 3, pela OCDE (2010), o que justifica de modo plausível os números elevados de outros países, membros da OCDE, já que representam a soma de percentuais de estudantes evadidos e retidos.

Nesta direção, cumpre destacar que a distinção entre evasão e retenção também não se encontra muito clara nas pesquisas realizadas no País, sendo que ainda são incipientes as análises destes processos.

Assim, considera-se que as questões relacionadas ao conceito e à metodologia de cálculo para a evasão na educação superior no Brasil compõem uma temática que ainda apresenta algumas indefinições, uma vez que o emaranhado conceitual e metodológico existente culmina na abertura de espaços para indagações relacionadas às definições adequadas para o atual contexto das IES brasileiras. A realização de estudos que busquem responder a estas indagações é essencial para o estabelecimento de um campo de discussão sólido, que almeje cooperar para as pesquisas em políticas educacionais e, em última instância, contribuir para a ampliação do acesso à educação superior no País, em um sentido amplo, envolvendo o ingresso, a permanência e a conclusão de curso.

Em relação aos aspectos metodológicos, verifica-se como alternativa relevante para a não utilização dos cálculos apresentados por Silva, A. S. (2012), a adoção do estudo denominado na literatura como “Acompanhamento de coorte”³³ (LOBO, 2012) ou “acompanhamento de trajetória escolar” (OLIVEIRA, 2004), em que se torna possível a identificação dos estudantes evadidos, em permanência prolongada e dos concluintes. Deste modo, viabiliza-se a ampliação das análises, deixando de envolver apenas o processo da evasão e passando a abranger o acesso à educação superior com o sentido ampliado discutido por Silva e Veloso (2013), já destacado anteriormente.

Nessa direção, no próximo capítulo será dado enfoque ao fator institucional, analisando-se os processos de evasão, permanência prolongada e conclusão de curso em uma instituição específica, criada em meio ao contexto de expansão discutido até aqui.

³³ Para Lobo (2012, p. 02), esta metodologia de estudo possibilita ao pesquisador trabalhar com o “dado individualizado do próprio aluno, permitindo medir com exatidão a evasão até do indivíduo, que vai além da vacância da vaga preenchida por outro aluno transferido”.

CAPÍTULO II

O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS: A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES INGRESSANTES ENTRE 2006-2009

O objetivo proposto para este capítulo é de identificar as taxas de evasão, de permanência prolongada e de conclusão em cursos de graduação presenciais da UFGD, a partir do acompanhamento da trajetória de estudantes ingressantes via vestibular entre os anos de 2006 a 2009.

A motivação para a escrita do capítulo parte de discussão suscitada por Azevedo (1997) que, ao se referir às análises de políticas educacionais, acredita que deve ser considerado o espaço micro como fator relevante para tais análises, dado que o âmbito local corresponde aquele em que a política pensada em um contexto mais amplo se materializa. Para a autora: “[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação” (p. 50).

Assim, diante do contexto de expansão explicitado, em que se procurou apresentar de modo geral algumas políticas formuladas, as quais se encontram articuladas entre si e ancoradas no cenário global, considera-se relevante a realização de pesquisa em âmbito local, uma vez que “as instituições importam e devem ser centrais para análises dos processos políticos e sociais” (CARVALHO, 2015, p. 53).

A escolha da UFGD como *locus* de pesquisa se deu em função de ser a única criada na região Centro-Oeste no âmbito do Programa de Expansão do governo federal, implementado na última década. Portanto, acredita-se que esta universidade poderia apresentar alguns aspectos próprios relacionados ao movimento de expansão, a ponto de contribuir com a elucidação do movimento meandroso da educação superior.

O conceito discutido por Silva e Veloso (2013) mais uma vez é utilizado como referencial. Conforme destacado anteriormente, as autoras descrevem que o acesso à educação superior deve transcender para a utilização do trinômio ingresso-permanência-formação qualificada. Esta definição adquire relevância no atual contexto, especialmente quando se faz uso de estudo de trajetória de coorte com a proposição de verificar todo o percurso do aluno no curso, desde a sua entrada até a sua saída, exitosa ou não.

Com o intuito de atender ao objetivo do capítulo, procedeu-se com a coleta de dados acadêmicos, buscando verificar quantos foram os estudantes que evadiram, que concluíram o curso e aqueles que ainda apresentam vínculo com a instituição, estando em permanência prolongada no primeiro semestre de 2015.

Os dados foram solicitados à Coordenadoria de Assuntos Acadêmicos (Caac), a qual está vinculada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFGD e, considerando o vínculo profissional do mestrando com esta Pró-Reitoria, foi possível acompanhar de perto o processo de coleta de dados, que se deu a partir do Sigecad nos meses de abril e maio de 2015. Para a busca dos dados de pesquisa, procedeu-se com a consulta a partir dos nomes dos estudantes convocados para matrícula por meio de editais de chamadas dos vestibulares realizados no período escolhido para estudo. Cumpre destacar que a busca se deu caso a caso³⁴, ou seja, inserindo o nome do aluno e registrando em planilha específica a situação do mesmo ao longo do curso. A opção por considerar apenas os estudantes ingressantes por meio de vestibular se deu em função das inúmeras formas de ingresso na UFGD³⁵. Neste caso considerou-se que o processo seletivo vestibular poderia representar de modo aproximado o panorama da evasão, da permanência prolongada e da conclusão nos cursos desta IES, por ser a principal e mais tradicional forma de acesso na instituição.

O Sigecad registra as situações nas quais os alunos se encontram, podendo estar com vínculo ativo ou não com a UFGD. Dentre estas situações, as mais recorrentes são: Exclusão por Conclusão de Curso, Exclusão por desistência e Matriculado. Entretanto, uma série de outras ocorrências também são registradas, quais sejam: Exclusão por Solicitação do Aluno, Exclusão por Solicitação da Universidade, Exclusão por Falecimento, Exclusão por Transferência para outra IES, Exclusão por Jubilamento, Exclusão por Mudança Interna de Curso, Exclusão por Permuta Interinstitucional, Afastamento por Trancamento de Matrícula, Afastamento para Mobilidade Acadêmica e Aguardando Realizar Enade³⁶.

Pondera-se para esta pesquisa a utilização do conceito de “evasão de curso”, proposto por Comissão do MEC na década de 1990, em que o aluno é considerado evadido quando se desliga do curso superior em situações diversas tais como abandono, desistência, transferência ou reopção, exclusão por norma institucional (BRASIL, 1997).

³⁴ Quando o nome digitado não constava no Sigecad, considerou-se que o estudante não realizou matrícula na UFGD e, portanto, não correspondia a aluno ingressante nesta instituição.

³⁵ O Sigecad registra 37 modos distintos de ingresso aos cursos de graduação da UFGD.

³⁶ Estas situações são regulamentadas pelo Regulamento Geral de Cursos de Graduação da UFGD (UFGD, 2010). Mais recentemente, no ano de 2014 foi acrescida mais uma situação para a exclusão do aluno, em que o não comparecimento do ingressante aos dez primeiros dias letivos implica no cancelamento de sua matrícula e a chamada de outros candidatos para a ocupação da vaga.

Entretanto, diante do emaranhado conceitual que existe para este fenômeno e considerando que ainda não há uma definição consolidada, pondera-se também questionar quais estudantes, de fato, devem ser considerados evadidos. Aqueles que realizam transferência para o mesmo curso em outra IES ou que participam de processo de permuta interinstitucional, estudantes que jubulam e sujeitos falecidos no decorrer da graduação, correspondem a alunos evadidos?

Entende-se que ao se referir à evasão de curso, aqueles estudantes que realizaram transferência para outra IES ou que passaram pelo processo de Permuta Interinstitucional não correspondem ao alvo principal da investigação aqui proposta, uma vez que há a clareza de que ainda podem se encontrar na condição de estudantes, realizando, *a priori*, o mesmo curso em que ingressaram. Nesta direção, os alunos falecidos também não foram considerados como evadidos. Entretanto, para o caso dos alunos jubilados compreende-se que não obtiveram êxito no curso de ingresso, sendo forçados a abandoná-lo e, portanto, caracteriza o processo de evasão.

Assim, por evadido considerou-se o aluno que não obteve êxito no curso de ingresso, abandonando-o em qualquer período após a matrícula inicial por motivos próprios ou por normas institucionais. Enquadrou-se nesta situação os estudantes registrados no sistema como desistentes, excluídos pela instituição, excluídos por solicitação própria, jubilados ou movidos para outro curso na mesma IES.

Por aluno em permanência prolongada entende-se aqueles que mantêm algum tipo de vínculo com a UFGD no primeiro semestre de 2015, estando matriculados, em mobilidade acadêmica, com matrícula trancada em período permitido pela instituição³⁷ ou aguardando a realização do Enade³⁸ para a diplomação.

Por último, os alunos concluintes são aqueles que terminaram o curso de ingresso, mesmo que em um período posterior ao tempo mínimo de integralização curricular proposto pela universidade.

Consideradas as especificidades da pesquisa, não foi utilizada “fórmula” para a obtenção das taxas de evasão, permanência prolongada e conclusão. A obtenção destas taxas

³⁷ Conforme consta no Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFGD, o trancamento de matrícula é realizado sempre pelo período de um ano, não sendo permitida tal solicitação no primeiro ano de ingresso na instituição.

³⁸ Conforme disposto na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) trata-se de “componente curricular obrigatório nos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento (Art. 5º, § 5º)”.

se deu a partir da simples contagem dos estudantes enquadrados nestas situações e a posterior conversão dos números obtidos em porcentagens, as quais serão explicitadas ao longo das seções e interpretadas com o uso de estatística descritiva.

O capítulo está dividido em quatro seções. A primeira delas é dedicada à apresentação geral da instituição escolhida como campo de pesquisa, expondo o histórico de criação desta IES e a evolução dos cursos ofertados ao longo do processo de expansão da educação superior. Na segunda seção explicita-se o fenômeno da evasão na UFGD, apresentando os números obtidos de formas diferenciadas, com o intuito de se alcançar indícios que auxiliem na resposta para a questão norteadora da pesquisa. Assim, a terceira e quarta seções também têm este intuito, uma vez que são apresentados os dados referentes à permanência prolongada e à conclusão nos cursos de graduação da UFGD.

2.1 A UFGD no contexto de expansão do acesso à educação superior

Em função do processo de expansão proporcionado a partir de ações do governo federal na última década, em 2005 foi criada a UFGD, a partir do desmembramento da UFMS, por meio da Lei nº 11.153, de 29/07/2005.

A partir desta Lei, a recém-criada UFGD passou a atender um número significativo de estudantes de vários municípios do interior do estado de Mato Grosso do Sul (MS), configurando-se como ação relevante da reforma universitária proposta pelo governo federal, que embora considerada como não-integralizada na literatura (CARVALHO, 2015), possibilitou a expansão das universidades federais para regiões interioranas, como é o caso da instituição em pauta.

Desde o ato de criação, a UFGD tem como sede o município de Dourados, atendendo, de modo extensivo, o total de 37 municípios localizados na região da Grande Dourados, que está ao sul do estado de MS.

A instituição iniciou sua trajetória tendo como um dos objetivos atender parte da elevada demanda por educação superior do País, e mais precisamente desta região, a qual foi largamente beneficiada em termos de desenvolvimento científico, econômico, social e cultural, uma vez que a implantação da UFGD possibilitou crescimento significativo em vários setores (ALMEIDA, 2012).

Entretanto, embora a instituição tenha sido criada apenas em 2005, o histórico para o seu início carrega um período de 44 anos e duas transições estratégicas, visto que em 1971, nascia o Centro Pedagógico de Dourados (CPD), vinculado à Universidade Estadual de Mato

Grosso (UEMT), passando a ser denominado Centro Universitário de Dourados (Ceud) junto à federalização da UEMT, no ano de 1979, quando foi criado o estado de Mato Grosso do Sul. A partir de 2000, houve alterações regimentais na UFMS e o Ceud passou a ser chamado de *Campus* de Dourados (CPDO).

Inicialmente, o então CPD abrigava os cursos de História, Letras, Agronomia e Pedagogia, sendo criados posteriormente os cursos de Geografia, Ciências Contábeis e Matemática, na década de 1980; Ciências Biológicas, Análise de Sistemas e os cursos de Mestrado em Agronomia e História, na década de 1990; Medicina, Direito, Administração, os cursos de Mestrado em Entomologia e Conservação da Biodiversidade e em Geografia e o curso de Doutorado em Agronomia, no início da década de 2000.

Com a sanção de sua Lei de criação, a UFGD, que já havia herdado 12 cursos de graduação da UFMS, criou no ano seguinte mais sete cursos: Ciências Sociais, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Gestão Ambiental, Química, Zootecnia e Licenciatura Indígena³⁹.

Assim, foram ofertados o total de 18 cursos⁴⁰ nos vestibulares de 2006 a 2008, sendo que alguns deles possuíam opções de modalidades, conforme disposição no Quadro 03. Ao todo, foram oferecidas 850 vagas no vestibular de 2006, 860 em 2007 e 967 em 2008.

Quadro 03 – Informações de cursos ofertados nos vestibulares de verão e inverno. UFGD. 2006-2008

Curso ofertado ⁴¹	Modalidade	Nº de vagas	Turno ⁴²	Tempo mínimo para integralização do curso
Administração	Bacharelado	50	NSMT	5 anos
Agronomia	Bacharelado	60	IN	5 anos
Análise de Sistemas/Sistemas de Informação	Bacharelado	50	NSMT	4 anos
Ciências Biológicas	Bacharelado	30	IN	4 anos
Ciências Biológicas	Licenciatura	30	IN	4 anos
Ciências Contábeis	Bacharelado	60 em 2006 e 2007; 50 em 2008	NSMT	5 anos

³⁹ O contexto histórico aqui descrito foi construído a partir das informações disponíveis no link: <http://portal.ufgd.edu.br/aufgd/historico>. (UFGD, 2015).

⁴⁰ Destaca-se que o curso de Licenciatura Indígena, criado a partir do Prolind, foi ofertado no primeiro vestibular de inverno da UFGD em 2006 e, consideradas suas especificidades, passou a ser oferecido em vestibulares especiais, de modo isolado a partir de 2007. Assim, este curso não comporá as análises ao longo do trabalho.

⁴¹ Os cursos de Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Zootecnia, Química, Gestão Ambiental e Ciências Sociais foram ofertados nos anos de 2006 a 2008, em vestibulares de inverno. Os demais, em processos seletivos de verão.

⁴² Noturno e sábado manhã e tarde (NSMT); Integral (IN); Matutino (MA); Matutino e sábado manhã e tarde (MSMT).

Direito	Bacharelado	40 em 2006 e 2007; 50 em 2008	NSMT	5 anos
Geografia	Bacharelado	30	NSMT	4 anos
Geografia	Licenciatura	40	NSMT	4 anos
História	Licenciatura	50	NSMT	4 anos
Letras (Português/Inglês)	Licenciatura	30	NSMT	4 anos
Letras (Português/Literatura)	Licenciatura	30	NSMT	4 anos
Matemática	Licenciatura	50	MA	4 anos
Medicina	Bacharelado	50	IN	6 anos
Pedagogia	Licenciatura	50	NSMT	4 anos
Engenharia de Alimentos	Bacharelado	30 em 2006 e 2007; 51 em 2008	IN	5 anos
Engenharia de Produção	Bacharelado	30 em 2006 e 2007; 52 em 2008	IN	5 anos
Zootecnia	Bacharelado	30 em 2006 e 2007; 50 em 2008	IN	4 anos
Química	Bacharelado	30 em 2006 e 2007; 54 em 2008	IN	4 anos
Gestão Ambiental	Bacharelado	40 em 2006 e 2007; 50 em 2008	IN	4 anos
Ciências Sociais	Bacharelado	40 em 2006, 50 em 2007 e 60 em 2008	MSMT	4 anos

Fonte: Elaboração própria a partir de informações colhidas em editais e com servidores da Coordenadoria de Graduação.

Verifica-se que a instituição ofertou número superior de cursos de bacharelado nos três primeiros anos de funcionamento, com quantidade de vagas em elevação para a maioria deles no período em análise. Em relação ao turno de funcionamento, há certo equilíbrio entre os cursos noturnos e integrais, ocorrendo ainda a presença de dois cursos matutinos. Por último, o tempo mínimo de integralização estava fixado entre 4 a 6 anos, dependendo do curso ofertado.

Conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2013-2017) da UFGD, a sua grade de formação está direcionada ao enfrentamento dos principais problemas que inibem os desenvolvimentos econômico, social e cultural e a problemática da preservação do meio ambiente no estado de MS (UFGD, 2013).

Com esta premissa, como parte do processo de consolidação da IES, o advento do programa Reuni proporcionou à UFGD expandir a oferta de vagas, criar novos cursos e reestruturar o currículo daqueles já existentes. A universidade elaborou o seu plano de expansão e reestruturação em 2007 e, considerando que a partir de 2008 iniciou a

implementação deste programa, o vestibular de verão de 2009 foi ofertado com alterações relevantes quanto às estruturas curriculares dos cursos já existentes. Ao mesmo tempo, novos cursos foram criados e incluídos como opções neste vestibular. Tratam-se dos cursos de Artes Cênicas, Biotecnologia, Economia, Educação Física, Engenharia Agrícola, Engenharia de Energia, Nutrição, Psicologia e Relações Internacionais.

Além disso, os cursos que possuíam entradas distintas para modalidades diferentes (Ciências Biológicas e Geografia) adquiriram a característica de entrada única, em que o aluno escolheria após alguns semestres do ingresso a modalidade a qual pretendia obter a diplomação. Este processo também ocorreu com o curso de Artes Cênicas, que iniciou dando as opções de licenciatura ou bacharelado aos estudantes somente após o ingresso. Situação semelhante ocorreu com o curso de Letras, que antes do Reuni possuía entradas diferenciadas para as habilitações em Inglês e Literatura, passando, a partir de 2009, a permitir ao ingressante escolher a habilitação apenas em período posterior à matrícula.

Com estas novas conformações, explicita-se no Quadro 04 a dinâmica de oferta dos cursos de graduação na UFGD no vestibular de 2009, no qual foram oferecidas 1148 vagas, distribuídas em 21 cursos⁴³.

Quadro 04 – Informações de cursos ofertados no vestibular de verão. UFGD. 2009

Curso ofertado ⁴⁴	Modalidade	Nº de vagas	Turno	Tempo mínimo para integralização do curso
Administração	Bacharelado	50	NSMT	10 semestres
Agronomia	Bacharelado	50	IN	10 semestres
Artes Cênicas	Bacharelado ou Licenciatura	60	NSMT	8 semestres
Biotecnologia	Bacharelado	55	IN	8 semestres
Ciências Biológicas	Bacharelado ou Licenciatura	60	IN	8 semestres
Ciências Contábeis	Bacharelado	50	NSMT	10 semestres
Direito	Bacharelado	55	NSMT	10 semestres
Economia	Bacharelado	50	NSMT	10 semestres
Educação Física	Licenciatura	50	NSMT	8 semestres
Engenharia Agrícola	Bacharelado	50	IN	10 semestres

⁴³ Cumpre ressaltar que a partir de 2009 novas alterações curriculares foram realizadas na UFGD, em que o curso de Ciências Biológicas voltou a ter entradas diferentes para as modalidades de licenciatura e bacharelado em 2015, bem como o curso de Ciências Sociais passou a oferecer, também, o grau de licenciatura e o curso de História, o grau de bacharelado a partir de 2010. Além disso, em 2013 foram criados os cursos de: Licenciatura em Educação do Campo (a partir do Procampo), Engenharia de Aquicultura, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia Mecânica, Licenciatura em Física e licenciatura em Química.

⁴⁴ A partir de 2009 a UFGD passou a ofertar apenas o vestibular de Verão. Após esta mudança, os cursos de Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Zootecnia, Química, Gestão Ambiental e Ciências Sociais não fizeram parte do edital em 2009, uma vez a seleção já havia sido realizada no inverno de 2008. Assim, tais cursos voltaram a ser ofertados apenas no vestibular de verão de 2010.

Engenharia de Energia	Bacharelado	51	IN	10 semestres
Geografia	Bacharelado ou Licenciatura	70	NSMT	8 semestres
História	Licenciatura	50	NSMT	8 semestres
Letras	Licenciatura	70	NSMT	8 semestres
Matemática	Licenciatura	51	MA	8 semestres
Medicina	Bacharelado	50	IN	12 semestres
Nutrição	Bacharelado	60	IN	9 semestres
Pedagogia	Licenciatura	50	NSMT	8 semestres
Psicologia	Bacharelado	60	IN	10 semestres
Relações Internacionais	Bacharelado	55	NSMT	8 semestres
Sistemas de Informação	Bacharelado	51	NSMT	8 semestres

Fonte: Elaboração própria a partir de informações colhidas em editais e com servidores da Coordenadoria de Graduação/UFGD.

Verifica-se, mais uma vez, que os cursos de bacharelado se sobressaem em relação à licenciatura em número, assim como ocorre com a quantidade de vagas ofertadas. No que se refere ao turno de funcionamento, o período noturno possui um número mais elevado de cursos, tratando-se de consequência do programa Reuni, o qual incitou o aumento da oferta em período noturno com o intuito de democratizar o ingresso, ampliando as possibilidades aos estudantes que trabalham durante o dia. Não houve alterações significativas quanto ao tempo mínimo de integralização, com a ressalva de que a partir deste ano adotou-se período semestral com regime de créditos.

A adoção do regime de crédito compôs uma das recomendações do governo federal quando propôs o Reuni, na medida em que o programa estipulou como necessária a reestruturação dos componentes curriculares das graduações oferecidas nas universidades federais, objetivando a “construção de itinerários formativos” pelo próprio aluno. A partir disso, seria possível, por exemplo, a participação dos alunos em processos de mobilidade estudantil durante o curso, com aproveitamento dos créditos adquiridos em outra instituição quando retornassem à UFGD⁴⁵.

Nesse sentido, reitera-se que o movimento de expansão ocorrido no País, de caráter meandroso, apresentou influências no âmbito institucional, em que a UFGD, embora com elevações importantes no número de vagas ofertadas desde sua criação e alterações curriculares relevantes, explicitou algumas contradições no que se refere ao percurso dos estudantes ingressantes na instituição.

⁴⁵ Cumpre destacar que neste processo de reestruturação proposto pelo Reuni, algumas universidades realizaram outras alterações curriculares. Como exemplo, têm-se a implantação de cursos de Bacharelado Interdisciplinar em diferentes áreas do conhecimento, adotado por outras universidades federais, como a UFBA e a Universidade Federal do ABC (UFABC).

Tal afirmação se dá em função dos números obtidos com a presente pesquisa, em que a questão da permanência estudantil, assim como da formação acadêmica, trazem à tona preocupações relevantes, uma vez que as taxas de evasão na instituição apresentaram-se expressivas entre as turmas ingressantes nos anos de 2006 a 2009. A Tabela 03 registra estes e outros dados, apresentando série histórica para os anos considerados.

Tabela 03 – Panorama da conclusão, da permanência prolongada e da evasão na UFGD para as turmas ingressantes entre os anos de 2006 a 2009

Ano	Nº de ingressantes	Conclusão		Permanência Prolongada		Evasão		Outras situações ⁴⁶	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2006	807	452	56,0	10	1,2	330	40,9	15	1,9
2007	860	471	54,8	30	3,5	344	40,0	15	1,7
2008	989	462	46,7	82	8,3	430	43,5	15	1,5
2009	1157	495	42,8	173	15,0	467	40,4	22	1,9
Total	3813	1880		295		1571		67	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Visualiza-se ampliação relevante no número de estudantes que adentraram à UFGD nos anos explicitados na Tabela 03. Em contrapartida, os percentuais de evasão apresentaram-se com poucas oscilações em seus cursos de graduação e menores em relação às taxas de conclusão.

Conforme já discutido anteriormente, em estudos de âmbito nacional Silva Filho et. al (2007) haviam calculado a taxa de 12% para a evasão nas universidades públicas, entre 2000 e 2005.

Para o caso da presente pesquisa, cumpre reiterar que o parâmetro metodológico foi o estudo de acompanhamento de coorte, sendo procedimento diferenciado em relação às pesquisas de Silva Filho et al. (2007) e de Nunes (2013), que se valeram de cálculos específicos, conforme visto anteriormente. Nesse sentido, ficam inviabilizadas eventuais comparações, uma vez que os números aqui registrados não se tratam de taxas anuais de evasão, mas de percentuais que envolvem todo o período necessário para a integralização do curso por estudantes de turmas específicas. Com isso, o presente estudo não considera, por exemplo, os processos de ocupação das vagas ociosas, que ocorrem, sobretudo, por meio de

⁴⁶ Foram incluídas nesta categoria os alunos que realizaram transferência ou permuta para o mesmo curso em outra IES e os falecidos.

transferências e de matrícula de portadores de diploma, processos estes que são considerados nas fórmulas adotadas pelos autores supracitados.

Outra constatação importante se trata do percentual de conclusão nos cursos da UFGD, que diminuiu ao longo dos anos pesquisados, conforme disposto na Tabela 03. No entanto, esta diminuição foi acompanhada por elevação do número de alunos em permanência prolongada, o que leva à obtenção de indícios para a proposição da hipótese de que o processo de retenção está presente e em ascensão na universidade escolhida como *locus* de pesquisa.

Com o intuito de aprofundar as análises em relação à Tabela 03, nas próximas seções serão detalhados os processos de evasão, permanência prolongada e conclusão nos cursos de graduação da UFGD, em que se poderá contribuir para a elaboração de políticas institucionais ao mesmo tempo em que se caminha para a resposta da problemática norteadora da pesquisa.

2.2 Trajetória de estudantes de graduação: a evasão na UFGD

Conforme já destacado anteriormente, o fenômeno da evasão se trata de uma problemática que aflige as diversas IES do País, materializando-se como prejuízos para a instituição e para o indivíduo que evade, assim como para a sociedade em sua totalidade, sobretudo quando o processo se dá em instituições públicas.

Nessa direção, a recém-criada UFGD não passou inerte por este processo, evidenciando, de modo generalizado, taxas de evasão expressivas entre turmas de alunos que ingressaram em seus primeiros anos de funcionamento, conforme destacado na Tabela 04, em que se apresentam tais números por curso em cada ano pesquisado.

Tabela 04 – Percentuais de evasão nos cursos de graduação da UFGD para as turmas ingressantes nos anos de 2006 a 2009

CURSOS	Percentuais de evasão				
	2006	2007	2008	2009	Média
Medicina	4,0	2,0	4,0	0,0	2,5
Agronomia	22,0	13,3	28,3	14,0	19,4
Pedagogia	30,6	18,8	19,2	23,5	23,0
Direito	19,0	35,9	27,3	22,8	26,3
Psicologia	---	---	---	26,7	26,7
Engenharia de Energia	---	---	---	28,3	28,3
Engenharia de Produção	37,5	20,0	33,3	---	30,3
Biotecnologia	---	---	---	30,4	30,4
Letras - Português/Literatura	31,0	30,0	31,0	---	30,7
Ciências Biológicas – Bacharelado	33,3	32,4	33,3	---	33,0

Ciências Biológicas	---	---	---	36,1	36,1
Nutrição	---	---	---	37,3	37,3
Relações Internacionais	---	---	---	38,2	38,2
Artes Cênicas	---	---	---	40,7	40,7
Gestão Ambiental	36,8	51,3	37,5	---	41,9
Ciências Biológicas – Licenciatura	53,3	40,6	34,5	---	42,8
Administração	47,9	42,9	42,6	44,2	44,4
História	45,1	34,0	42,0	57,7	44,7
Ciências Contábeis	33,3	54,2	64,6	34,6	46,7
Educação Física	---	---	---	46,9	46,9
Economia	---	---	---	47,9	47,9
Ciências Sociais	38,9	52,1	50,8	---	47,2
Química	39,3	51,6	51,9	---	47,6
Letras - Português/Inglês	56,7	26,9	60,0	---	47,9
Engenharia de Alimentos	58,6	38,2	47,1	---	48,0
Zootecnia	55,6	48,5	50,0	---	51,3
Engenharia Agrícola	---	---	---	52,0	52,0
Geografia – Licenciatura	48,7	51,3	60,5	---	53,5
Geografia	---	---	---	52,8	52,8
Letras	---	---	---	57,5	57,5
Geografia – Bacharelado	46,7	60,0	72,7	---	59,8
Sistemas de Informação	79,6	68,0	58,8	68,5	68,7
Matemática	71,9	71,7	73,1	64,6	70,3

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Tendo como parâmetro os cursos de menores taxas dispostos na Tabela, verifica-se que os números foram elevados para a maioria dos cursos retratados, mantendo-se oscilantes em relação àqueles ofertados em mais de um vestibular no período considerado. Se analisados os percentuais médios, os cursos de maiores taxas de evasão foram: Matemática, Sistemas de Informação, Geografia, Letras, Engenharia Agrícola e Zootecnia, explicitando taxas superiores a 50%. Por outro lado, aqueles com menores taxas foram: Medicina, Agronomia, Pedagogia, Direito, Psicologia e Engenharia de Energia, com percentuais médios inferiores a 30%. Os demais cursos mantiveram percentuais em torno de 30% a 50%.

De modo geral, pode-se dizer que os números obtidos tratam de percentuais significativos, em que a evasão, no contexto das instituições, deve ser encarada como uma situação-problema a ser debatida, esclarecida e minorada.

Considerando que se realiza aqui um trabalho acadêmico, evidentemente não se pretende solucionar a problemática, mas suscitar discussões que se revelem pertinentes para o contexto em que a instituição pesquisada está inserida.

Para Lobo (2012), é preciso colocar em pauta esta situação, uma vez que toda vez que um aluno evade do curso de ingresso, mesmo que a vaga seja ocupada por outros processos, houve uma perda, a qual precisa ser analisada com o intuito de se entender o processo e evitar novos abandonos. Nas palavras da autora:

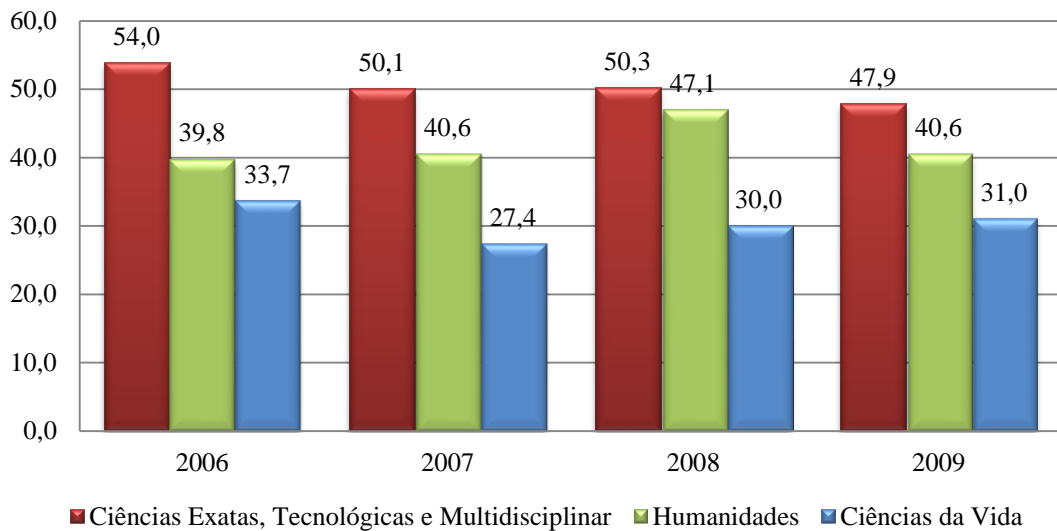
Na verdade, estritamente falando, toda vez que um aluno deixa de estudar em um curso, por qualquer razão, o curso teve uma perda (ou seja, houve uma Evasão!) que precisa ser analisada, mesmo que essa perda seja ‘compensada’ pela ocupação de uma vaga em outro curso da IES, ou até no mesmo curso por outro 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 (p. 8).

Nesse sentido, em se tratando de um processo complexo, é preciso, ao menos, analisar algumas das interfaces que envolvem o fenômeno da evasão, buscando identificar possíveis tendências em variáveis diferenciadas. Tal procedimento pode contribuir para o aprimoramento das pesquisas que vem sendo realizadas com a temática e, em última instância, para a minoração do processo no âmbito institucional.

Quando agrupados os cursos em Colégios do Conhecimento, de acordo com classificação da Capes⁴⁷, constata-se certa polarização em relação ao Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, que detém a maior média de evasão para o período considerado, e o Colégio de Ciências da Vida, para o qual a média foi menor.

⁴⁷ De acordo com classificação da Capes, existem 48 áreas do conhecimento, as quais são utilizadas, principalmente, no desenvolvimento de atividades de avaliação da educação superior, as quais podem ser agrupadas de acordo com critérios de afinidade em nove grandes áreas (Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Multidisciplinar, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes). Todavia, estas áreas também podem ser agregadas em três grandes Colégios, quais sejam de Ciências da Vida, de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar e de Humanidades, os quais foram utilizados como referência para a disposição dos dados no Gráfico 08 e outros construídos ao longo do trabalho (BRASIL, 2014b).

Gráfico 08 – Percentuais médios de evasão nos cursos de graduação por Colégio de Conhecimento. UFGD. 2006-2009



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

Se contrastados estes dados com aqueles expressos na Tabela 04, observa-se que os cursos de Medicina, Agronomia, Matemática e Sistemas de Informação impulsionam os resultados expressos no Gráfico 08, visto que os dois primeiros estão agrupados no Colégio de Ciências da Vida e, no conjunto de cursos da UFGD, representam aqueles com as menores médias de evasão para o período estudado. De modo similar isto ocorre com os cursos de Matemática e Sistemas de Informação, os quais correspondem aos cursos da UFGD com maiores percentuais de evasão, estando agregados no Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar.

No que se refere à área de maiores percentuais de evasão, Oliveira et al. (2004) constataram que os cursos de Humanas apresentaram as maiores taxas no contexto da USP, sendo que os autores realizaram acompanhamento da trajetória dos alunos ingressantes nos anos de 1994 a 1998.

Por outro lado, em estudo na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Veloso (2001) encontrou dados de evasão com certa proximidade aos achados da presente pesquisa, no que se refere ao grupo de cursos com percentuais mais elevados. No entanto, fez uso das nove grandes áreas da Capes, constatando que a área de Ciências Exatas e da Terra apresentaram as maiores taxas, permeando em 67,74% nos anos de 1987 a 1992.

Nessa direção, a literatura vem registrando as dificuldades em possibilitar a permanência dos alunos em cursos que possuem cargas horárias elevadas de disciplinas que fazem uso de matemática. Braga, Miranda-Pinto e Cardeal (1997) argumentam que no curso

de Química da UFMG, ainda no contexto da década de 1990, as elevadas taxas de evasão decorriam, em parte, pela excessiva carga horária (15% da grade curricular) referente aos conteúdos matemáticos, em que o agravante residia no fato de que boa parte destes concentravam-se nos períodos iniciais do curso.

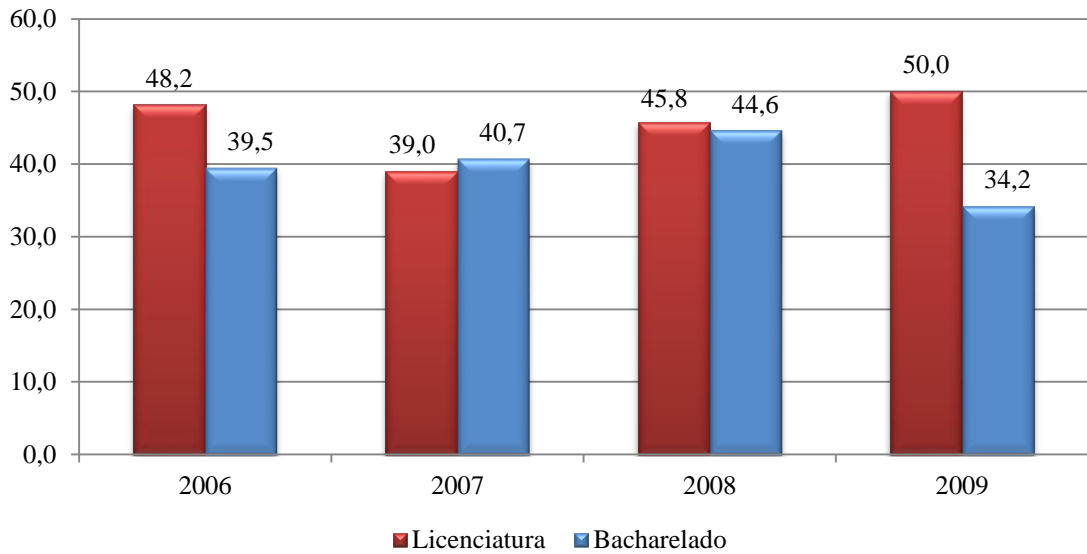
A dificuldade no aprendizado de matemática por estudantes dos dias atuais pode ser decorrente de um contexto histórico, em que, tradicionalmente, o ensino humanista se sobressaiu com maiores ênfases em relação ao de disciplinas ligadas à matemática. Chervel e Compère (1999) argumentam que na história da educação ocidental as humanidades erigiram-se em um alicerce sólido, tornando-se tradição, em detrimento ao ensino das ciências exatas, sendo que a origem do nome “humanidades” está fundada em definição jesuítica, que o associavam aos estudos intermediários entre os de gramática e os de retórica.

No entanto, considera-se que não apenas a área vinculada interfere no processo de evasão, mas também outros fatores. A questão do reconhecimento da profissão trata-se de um deles, o qual pode intervir na trajetória do estudante. De modo geral, partiu-se da premissa de que aqueles cursos de mais baixo prestígio possuem taxas mais elevadas de evasão.

Como exemplificação e com o intuito de fundamentar esta argumentação, realizou-se a disposição das taxas de evasão entre os cursos de bacharelado e licenciatura, haja vista que os cursos de formação de professores, embora reconhecida a sua relevância para o desenvolvimento educacional no País, tratam-se daqueles que formam profissionais pouco reconhecidos no mercado de trabalho (ALVES; PINTO, 2011). Ao mesmo tempo, não se pode perder de vista que o mesmo ocorre para alguns cursos de bacharelado, que também possuem taxas de evasão significativas, conforme destacados na Tabela 04, mas em uma análise ampla os cursos de licenciatura correspondem aqueles de menor reconhecimento.

O Gráfico 09 retrata a situação do fenômeno da evasão no conjunto de cursos da modalidade bacharelado e no conjunto das licenciaturas, percebendo-se, de modo geral, que estes últimos possuem evasão mais elevada nos anos considerados, com exceção de 2007, em que a taxa de evasão no conjunto de bacharelados foi ligeiramente maior.

Gráfico 09 – Percentuais médios de evasão nos cursos de graduação por modalidade. UFGD. 2006-2009



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

A esse respeito, Bueno (1993) já discutia que a falta de prestígio social em algumas profissões acarretavam em menores incentivos para a permanência do estudante no curso. Fatores como baixos salários e dificuldades na obtenção de condições adequadas de trabalho interfeririam na trajetória do estudante, revelando-se palpáveis já no início da vida universitária. Nesse sentido, Bueno diz que a evasão se torna a consequência natural diante da primeira dificuldade enfrentada pelos candidatos a profissões que possuem chances limitadas de emprego, falta de prestígio, de condições de trabalho e de sucesso financeiro.

Cumprе ressaltar que esta discussão se estende até períodos mais recentes e revela-se como emblemática nos dias atuais, com a tendência de assim permanecer por tempo indeterminado. Para Adachi (2009, p. 30) “em cursos como os de Licenciatura, mesmo que o estudante se sinta vocacionado para determinada profissão, ele tende a mudar de curso, em função das potenciais dificuldades profissionais por ele vislumbradas”. Para a autora, a esta situação, acrescenta-se o fato de que parcela significativa destes alunos faz parte de classe econômica menos favorecida.

No caso da UFGM, pesquisadores afirmam que a baixa procura e alta evasão nos cursos de licenciatura na atualidade alertam para que, se mantida esta tendência, nos próximos cinco anos a instituição em questão não terá candidatos para estes cursos (MUZZI, 2015). A situação é ainda mais grave quando se destaca que boa parte dos poucos que são diplomados

não se interessa por atuar em sala de aula⁴⁸, pelos motivos já discutidos por Bueno (1993) e Adachi (2009).

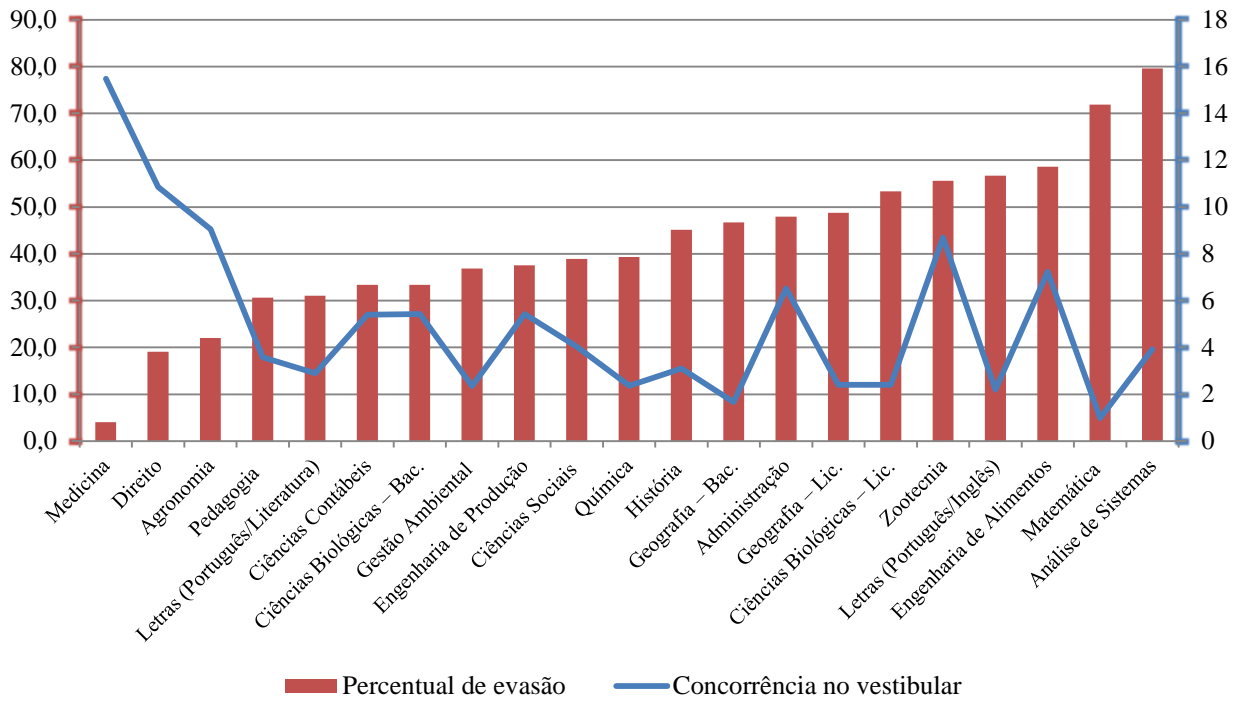
Para a UFGD, esta discussão também é válida, em que se verifica, de forma geral, que os cursos de menor prestígio social são aqueles que detêm as maiores taxas de evasão. A esta questão, considera-se que desde o processo de seleção para a entrada na universidade já seria possível identificar quais cursos poderiam ser classificados como de baixo prestígio, em que a relação candidato-vaga atua como um termômetro para esta classificação. Isto é, em uma análise ampla, os cursos de elevado prestígio na sociedade, como os de Medicina, Direito e Agronomia, correspondem aqueles que possuem maiores concorrência no vestibular. Em contrapartida, cursos como Matemática, Geografia e Letras são aqueles de baixa relação candidato-vaga e de prestígio social também reduzido.

A partir deste fato, questionou-se a existência de correlação entre os números relativos à concorrência no vestibular e os percentuais de evasão. Os Gráficos 10 a 13 registram tais números, com a ressalva de que as correlações, negativas, revelaram-se significativas para todos os anos pesquisados, encontrando-se valores entre - 0,52 e - 0,63 ($p < 0,05$)⁴⁹, em que a tendência geral é: quanto maior a evasão, menor a relação candidato-vaga no vestibular.

⁴⁸ Matéria disponível no link: <http://www.otempo.com.br/cidades/baixa-procura-e-evas%C3%A3o-acendem-alerta-em-licenciaturas-na-ufmg-1.1040448>. Acesso em 08 jun. 2015.

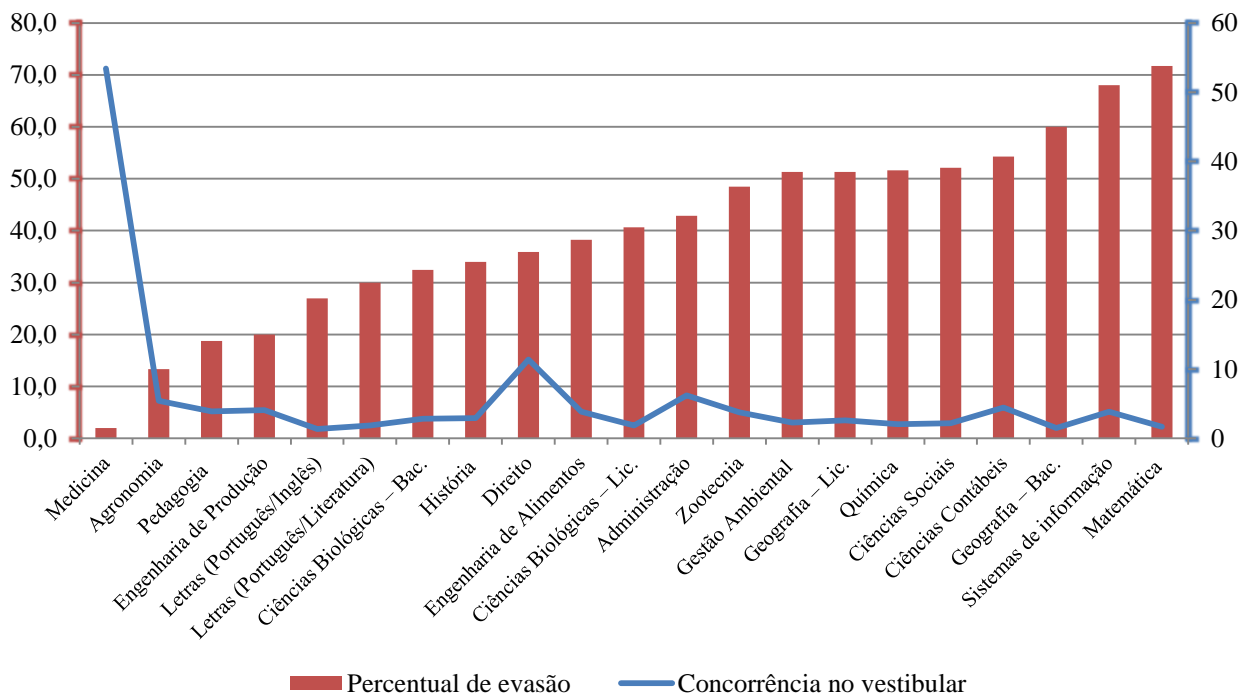
⁴⁹ Para a identificação das correlações, utilizou-se o programa R, que se trata de um software livre para computação estatística, disponível no link: <https://www.r-project.org/>.

**Gráfico 10 – Correlação entre percentual de evasão e concorrência no vestibular.
UFGD. 2006**



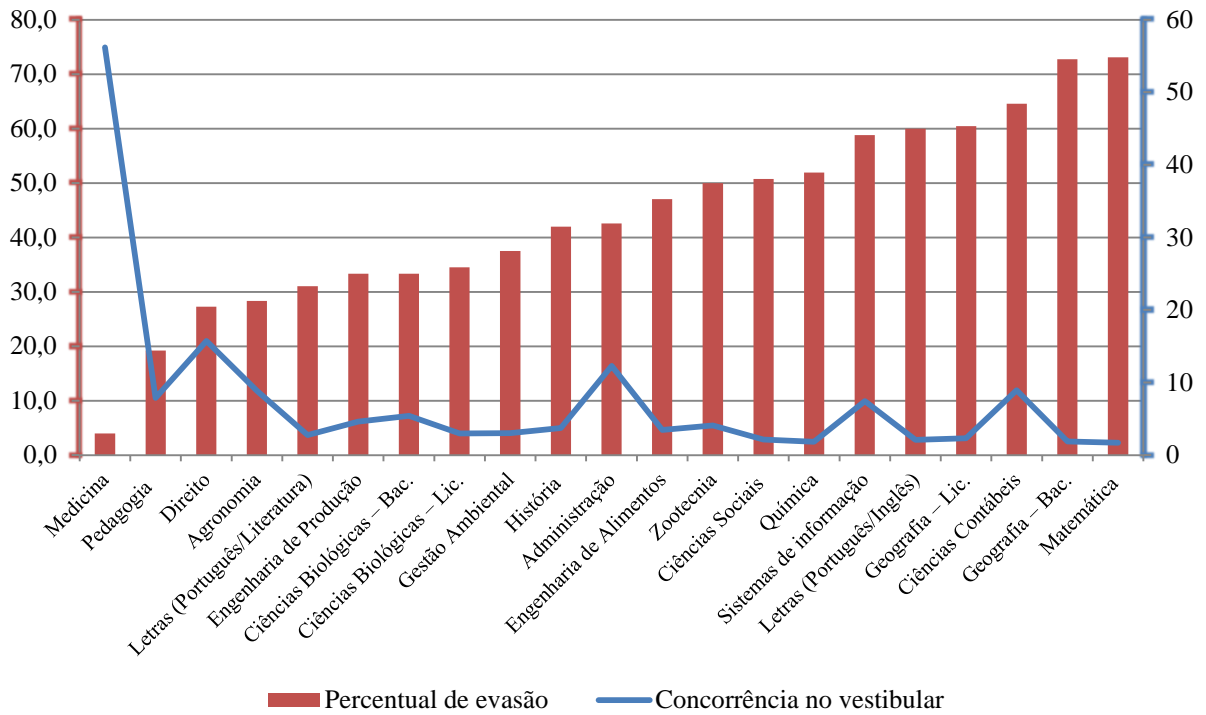
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

**Gráfico 11 – Correlação entre percentual de evasão e concorrência no vestibular.
UFGD. 2007**



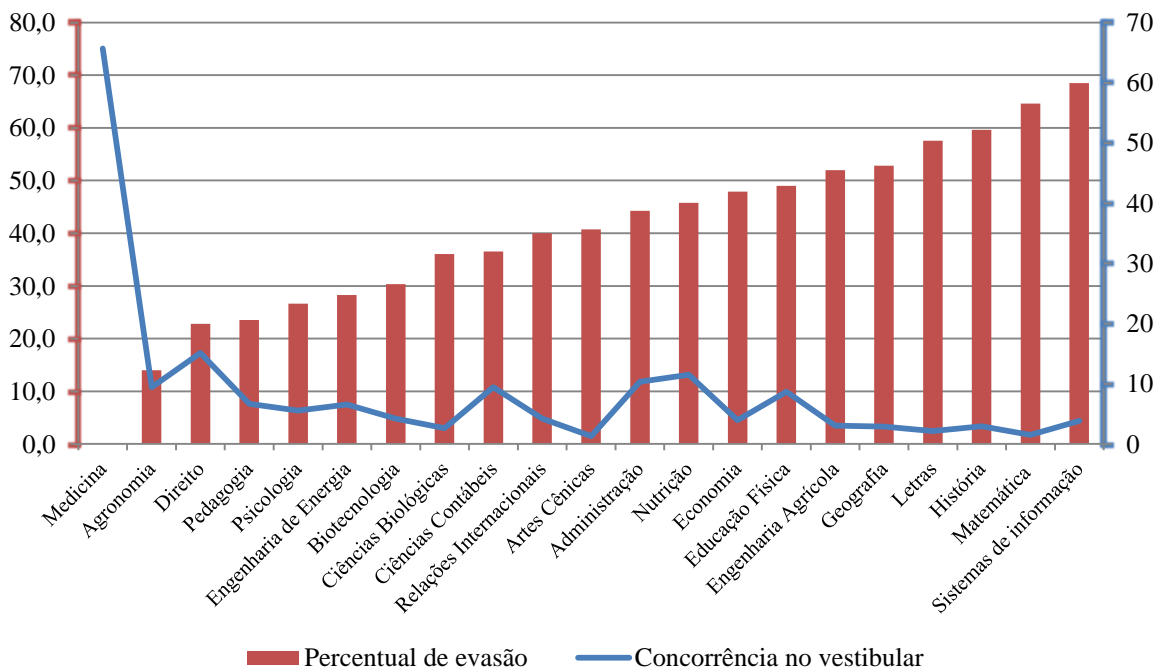
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

**Gráfico 12 – Correlação entre percentual de evasão e concorrência no vestibular.
UFGD. 2008**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

**Gráfico 13 – Correlação entre percentual de evasão e concorrência no vestibular.
UFGD. 2009**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

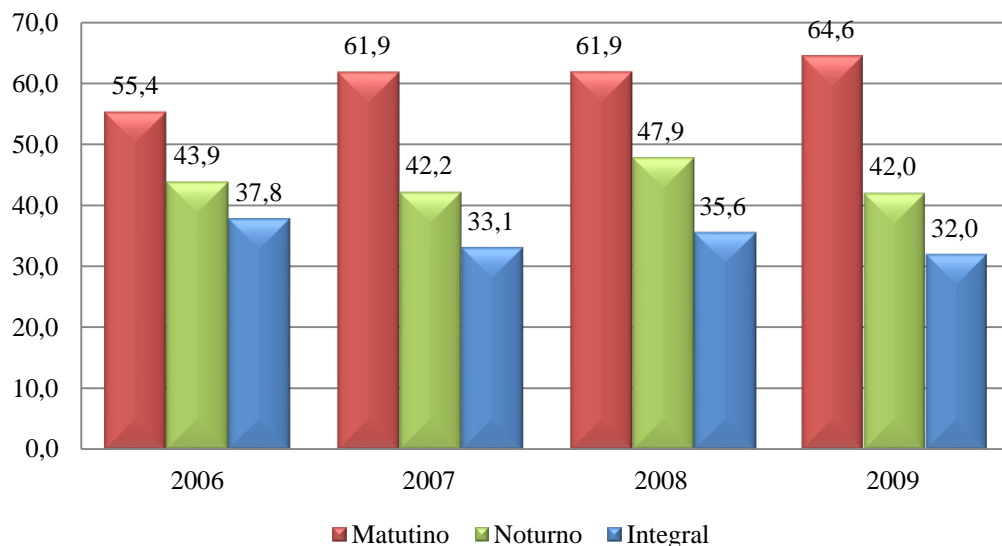
Embora as correlações tenham se desvelado significativas, cumpre ressaltar que algumas exceções são observadas em relação aos padrões descritos nos Gráficos 10 a 13, em que alguns cursos de maiores concorrências no vestibular apresentaram taxas de evasão elevadas.

Entretanto, para os extremos, ou seja, os cursos de Medicina e Matemática, reitera-se a argumentação indicada anteriormente. Tratam-se de cursos com prestígios sociais opostos e que apresentam discrepâncias relevantes quanto à relação candidato-vaga e o percentual de evasão.

Cumpre ressaltar que outros estudiosos já haviam registrado resultados similares, como Veloso (2001), que realizou pesquisa na UFMT, e Silva Filho et al. (2007), que trabalharam com dados mais amplos, envolvendo a evasão no contexto nacional.

Nesta direção, outros fatores podem estar atuando como intervenientes para as diferenças quanto às taxas de evasão nos cursos da UFGD. Como exemplo, verifica-se que o período de oferta do curso também pode interferir neste processo. O Gráfico 14 registra as diferenças observadas quando se agruparam os dados de evasão por turno de funcionamento do curso:

Gráfico 14 – Percentuais médios de evasão nos cursos de graduação por turno de funcionamento. UFGD. 2006-2009



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

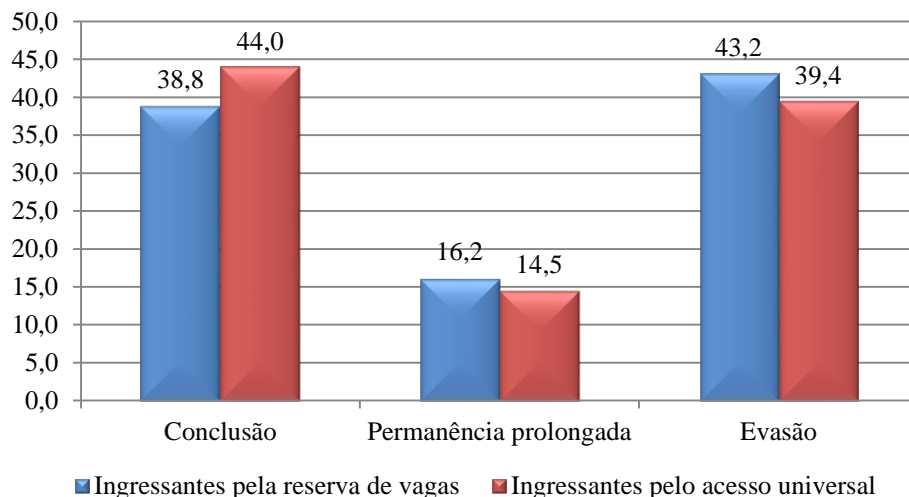
Constata-se que os cursos ofertados em período integral correspondem aqueles com menores percentuais de evasão em todo o período considerado. Em contrapartida, os cursos

oferecidos no turno matutino são aqueles que apresentam as maiores taxas, com o destaque de que este conjunto se trata apenas de dois cursos, quais sejam o de Matemática e de Ciências Sociais. Os cursos noturnos, mais numerosos e normalmente voltados para o estudante-trabalhador, também apresentam percentuais de evasão elevados, inclusive acima de 40% em seu conjunto.

Neste caso, o perfil socioeconômico dos indivíduos que ingressam na educação superior podem representar fatores importantes para a análise do fenômeno da evasão e precisariam ser investigados em possíveis desdobramentos desta pesquisa, uma vez que pode se tratar de variável relevante para alguns cursos.

No ano de 2009, a UFGD instituiu sistema de reserva de vagas, estabelecendo percentual mínimo de 25% para os estudantes egressos do Ensino Médio público. Se analisada as taxas de evasão, conclusão e permanência prolongada, de modo comparativo, entre os estudantes que ingressaram pelo acesso universal e aqueles que adentraram pelo sistema de reserva de vagas, os números podem trazer indícios iniciais para a avaliação desta política na UFGD, que adquiriu maior relevância com a instituição da Lei de Cotas em 2012 (Lei nº 12.711). O Gráfico 15 registra os percentuais encontrados:

Gráfico 15 – Percentuais médios de conclusão, permanência prolongada e evasão entre estudantes ingressantes pelo acesso universal e por reserva de vagas. UFGD. 2009



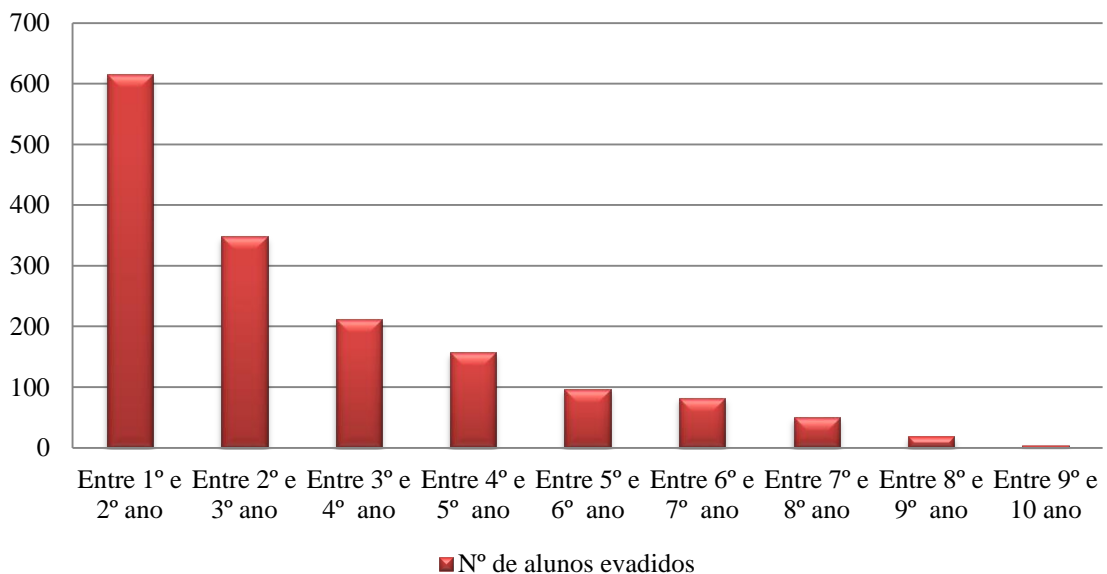
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Os dados iniciais revelam que dos alunos que ingressaram na UFGD em 2009, aqueles que o fizeram pelo sistema de reserva de vagas diplomaram em proporção menor e evadiram em percentuais superiores, quando comparados aos alunos que entraram pelo acesso

universal. O percentual de alunos em permanência prolongada no 1º semestre de 2015 também é superior para os alunos do primeiro grupo citado. Entretanto, não se pretende aprofundar esta discussão no presente trabalho, uma vez que mereceria pesquisa mais ampla, envolvendo não apenas o ano de 2009, mas também os posteriores.

Outra característica do fenômeno da evasão, destacada na literatura, trata-se do período em que o processo de evasão é mais intenso, aspecto analisado por Oliveira et al. (2004) e Tinto (1975) ao apontar que as taxas de evasão são mais elevadas nos primeiros períodos de curso. Este fato também ocorre nos cursos de graduação da instituição escolhida como *locus* de pesquisa. O Gráfico 16 retrata este cenário, reunindo o número total de evadidos entre os anos de 2006 a 2009, já que reflete de modo aproximado a situação em anos individuais.

Gráfico 16 – Número de alunos evadidos por período do curso⁵⁰. UFGD. 2006-2009



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Constata-se que mais da metade dos estudantes que evadem dos cursos na UFGD, o fazem nos dois primeiros períodos, fato que traz para reflexão o papel da universidade no acolhimento a estes acadêmicos, o que também remonta, inclusive, ao período anterior ao

⁵⁰ Não foi possível identificar o momento exato em que o estudante abandonou o curso de ingresso, uma vez que o Sigecad registra a evasão apenas em momentos de matrícula, o que ocorria em períodos anuais para as turmas ingressantes até o ano de 2008 e semestrais a partir de 2009. Portanto, quando se utiliza o termo “Entre 1º e 2º ano”, por exemplo, refere-se ao momento de evasão que abrange o período imediatamente posterior à matrícula até a matrícula do início do 2º período.

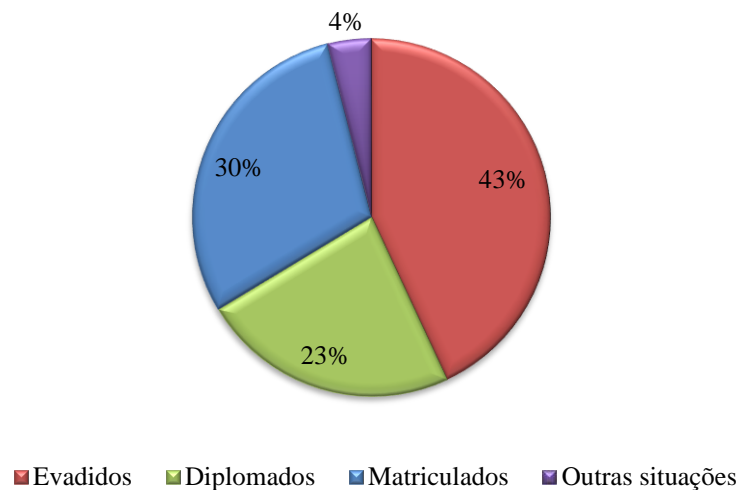
ingresso. O que os estudantes esperam do curso em que estão ingressando? O que a instituição tem feito para integrar estes alunos, sobretudo nos períodos iniciais de curso?

Se levada em consideração a argumentação de Tinto (1975), pode-se afirmar que o reconhecimento das expectativas dos indivíduos que chegam, bem como a promoção de ações voltadas para a integração do estudante na instituição, correspondem a fatores necessários e imprescindíveis para o combate ao fenômeno da evasão.

Nesta direção, outro achado relevante no decorrer da pesquisa tratou-se da verificação de que, dentre os alunos evadidos na UFGD entre 2006 e 2009, 21% foram matriculados em outros cursos na mesma instituição, antes ou após o período aqui analisado. Entretanto, o ponto que mais chama a atenção em relação a estes sujeitos, é que o percentual de evasão configurou-se também como uma taxa elevada, mediando em torno de 43%. Ou seja, um número razoável de estudantes evadiu mais de uma vez, em cursos distintos da UFGD.

O Gráfico 17 retrata a situação destes estudantes:

Gráfico 17 – Situação dos alunos evadidos que ingressaram em outro curso da UFGD em período anterior ou posterior a 2006-2009



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

A este respeito, as considerações de Ristoff (1999 Apud VELOSO 2001) apresentam contribuições significativas para a reflexão. Conforme já destacado em capítulo anterior, a visão deste autor parte do que se denomina evasão e exclusão, trata-se, na realidade, de mobilidade, em que há a tentativa pelo aluno de alcançar o seu sucesso ou a sua felicidade.

Diante do atual contexto de expansão, em que as possibilidades de se cursar uma graduação tem sido ampliadas de modo acentuado, a mobilidade de estudantes entre cursos e instituições podem se referir a um fenômeno tendencial. Trata-se do aluno buscando as melhores opções, que o permitam identificar suas potencialidades.

Entretanto, considera-se que este processo não elimina as responsabilidades institucionais, que deveriam ser ampliadas diante deste cenário, uma vez que a implementação de ações, sobretudo nos primeiros períodos de curso, poderiam minimizar as elevadas taxas de evasão e contribuir para a efetivação do acesso à educação superior enquanto ingresso-permanência-formação qualificada.

2.3 Trajetória de estudantes de graduação: a permanência prolongada na UFGD

Assim como para o fenômeno da evasão, os estudos incitados por comissão criada pelo MEC⁵¹ em 1995 também colocaram em destaque as preocupações com o processo de retenção. Tal processo foi utilizado, à época, fazendo-se referência aos acadêmicos que permaneciam nas instituições para além do tempo máximo de integralização do curso: “Cabe lembrar que retenção é a situação em que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular e mesmo não tendo concluído o curso, o aluno se mantém ou consta como matriculado na Universidade” (BRASIL, 1997, p. 25).

Entretanto, ao refletir-se sobre a definição apresentada pelo Dicionário Eletrônico Houaiss 3.0, em que consta a palavra “retenção” com o significado de “estado ou condição do que permanece; demora, permanência, delonga”, pode-se dizer que mesmo aqueles estudantes que concluem o curso de ingresso, mas que o faz em um período maior do que o mínimo pré-estabelecido, foram alvos do processo de retenção, o qual os levaram a permanecer na instituição para além do tempo almejado. Cumpre destacar que o período mínimo de integralização coincide com o período de integralização ideal, ou seja, é aquele período que foi considerado suficiente para a formação profissional⁵².

⁵¹ Trata-se da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileira, já citada anteriormente.

⁵² Os períodos mínimo e máximo para a integralização do curso são definidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo regulamentados pelos seguintes documentos normativos: Resolução CNE nº 2, de 19/02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; Resolução CNE nº 2, de 18/06/2007, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial; e Resolução CNE nº 4, de 6/04/2009, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial.

Portanto, embora a permanência prolongada esteja sendo aqui utilizada como referência aos alunos com vínculo ativo no curso no primeiro semestre de 2015, cumpre-se expor, mesmo que de modo breve, alguns números referentes àqueles estudantes que concluíram o curso em tempo maior do que o período de integralização ideal. Propõe-se esta exposição, visto que, conforme já dito, mesmo que estes estudantes já tenham obtido êxito acadêmico, em algum momento tiveram tempo prolongado na UFGD, o que é oportuno trazer para as análises, uma vez que este cenário pode retratar parte do processo de retenção na IES.

Tabela 05 – Panorama da permanência prolongada e conclusão nos cursos de graduação da UFGD entre 2006 e 2009

Anos	Total de concluintes ⁵³		Concluintes no tempo ideal		Concluintes em maior tempo		Alunos com vínculo ativo no curso	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2006	452	56,0	312	38,7	127	15,7	10	1,2
2007	471	54,8	297	34,5	167	19,4	30	3,5
2008	462	46,7	297	30,0	155	15,7	82	8,3
2009	495	42,8	317	27,4	168	14,5	173	15,0

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Quando analisado o panorama geral para o conjunto dos cursos, conforme Tabela 05, verifica-se que os percentuais de alunos com vínculo ativo elevaram-se gradualmente na UFGD com o passar dos anos. Esta situação já era esperada, tendo em vista que os ingressantes em períodos mais recentes ainda possuem alguns semestres como “tolerância” para a conclusão. Ademais, chama a atenção que o número de alunos concluintes diminuiu ao longo dos anos considerados, observando-se, também, que esta diminuição ocorre com o número de estudantes que terminaram o curso no tempo mínimo de integralização do curso.

Se levado em consideração que os percentuais de evasão para o conjunto de cursos permearam entre 40% e 43,5%, com pouca variação nos anos pesquisados, pode-se dizer que os números constantes na Tabela 05 apontam para aumento real do processo de retenção no âmbito da UFGD, uma vez que a diminuição do total de alunos concluintes e dos concluintes no tempo ideal foi acompanhada pelo aumento do número de alunos com vínculo ativo no curso.

Esse fato pode ser ratificado quando se analisa o somatório de alunos concluintes em maior tempo e de alunos com vínculo ativo no curso, em que se obtém o total de 16,9% em

⁵³ Destaca-se que em todos os anos houve casos de estudantes que concluíram o curso antes do tempo mínimo de integralização, podendo se tratar de alunos com aproveitamento de estudos. Os números apresentados foram: 13 estudantes em 2006, 07 em 2007, 10 em 2008 e 10 em 2009.

2006, de 22,9% em 2007, de 24% em 2008 e de 29,5% em 2009. Tais números não retratam de modo fiel os percentuais de alunos em processo de retenção em uma ou mais disciplinas na UFGD, uma vez que parte do grupo de alunos evadidos também poderia ser incluída nestes percentuais, visto que podem ter passado por este processo quando vinculados ao curso. O mesmo se pode dizer para aqueles que concluíram no tempo ideal, já que, também, podem ter repetido a realização de uma ou poucas disciplinas. No entanto, os números somados, mesmo que se referindo ao percentual mínimo de retenção para as turmas ingressantes em cada ano pesquisado, por si só podem ser considerados elevados, quando em contraste com as taxas de conclusão no tempo ideal⁵⁴. Cumpre ressaltar que não há possibilidade de se fazer comparações com dados de retenção expostos em publicações do MEC, visto que a comissão para estudos de evasão e retenção instituída na década de 1990 considerava o processo de retenção apenas para os estudantes que ultrapassavam o período máximo de integralização do curso e, ainda, verifica-se falta de estudos que levam em conta esse dado no País.

Quando restringida a análise apenas aos percentuais de alunos com vínculo ativo no curso, embora o resultado se apresente oscilante, alguns cursos notoriamente se destacam com percentuais significativos de alunos em permanência prolongada.

Tabela 06 – Percentuais médios de permanência prolongada nos cursos de graduação da UFGD para as turmas ingressantes nos anos de 2006 a 2009

CURSOS	Percentuais de permanência prolongada				
	2006	2007	2008	2009	Média
Ciências Biológicas – Bacharelado	0	0	0	----	0
Letras - Português/Inglês	0	0	0	----	0
Ciências Sociais	0	2,1	1,5	----	1,2
Medicina	0	0	2	3,9	1,5
Pedagogia	4,1	0	1,9	0	1,5
Psicologia	----	----	----	1,7	1,7
Biotecnologia	----	----	----	1,8	1,8
Ciências Biológicas – Licenciatura	0	6,2	0	----	2,1
Letras - Português/Literatura	0	0	6,9	----	2,3
Geografia – Licenciatura	0	2,6	4,6	----	2,4
Direito	0	0	3,6	7,0	2,6
Geografia – Bacharelado	3,3	6,7	0	----	3,3
História	0	2	8	3,9	3,5

⁵⁴ Cumpre ressaltar que não há possibilidade de se fazer comparações com dados de retenção expostos em publicações do MEC, visto que a Comissão para estudos de evasão e retenção instituída na década de 1990 considera o processo de retenção apenas para os estudantes que ultrapassaram o período máximo de integralização do curso.

Química	0	0	11,5	----	3,8
Letras	----	----	----	4,1	4,1
Zootecnia	0	6,1	7,7	----	4,6
Matemática	0	2,2	1,9	14,6	4,7
Gestão Ambiental	2,6	0	14,3	----	5,6
Sistemas de Informação	2,0	2,0	9,8	16,7	7,6
Ciências Biológicas	----	----	----	8,2	8,2
Engenharia de Alimentos	0	8,8	11,8	----	8,7
Ciências Contábeis	1,7	0	8,3	32,7	10,7
Relações Internacionais	----	----	----	10,9	10,9
Agronomia	3,4	8,3	10	24	11,4
Nutrição	----	----	----	11,9	11,9
Educação Física	----	----	----	12,2	12,2
Artes Cênicas	----	----	----	13	13
Administração	4,2	8,2	14,9	30,8	14,5
Engenharia de Produção	0	23,3	40,7	----	21,3
Geografia	----	----	----	22,2	22,2
Engenharia Agrícola	----	----	----	30	30
Economia	----	----	----	33,3	33,3
Engenharia de Energia	----	----	----	39,6	39,6

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Destacam-se as médias obtidas para os cursos de Engenharia de Energia (39,6%), Economia (33,3%) e Engenharia Agrícola (30%). Entretanto, a análise detida apenas no ano de 2009 possibilita constatações mais expressivas, uma vez que se trata do período mais recente dentre os considerados no estudo e, portanto, o tempo máximo de integralização ainda não foi atingido para todos os cursos. Para este ano, sobressaem, além dos já citados, os cursos de Ciências Contábeis (32,7%), de Administração (30,8%), de Agronomia (24%) e de Geografia (22,2%). Nesta direção, o curso de Engenharia de Produção, ofertado no inverno de 2008, também apresenta número bastante significativo (40,7%). Portanto, este conjunto citado refere-se a cursos com taxas elevadas de retenção no período considerado.

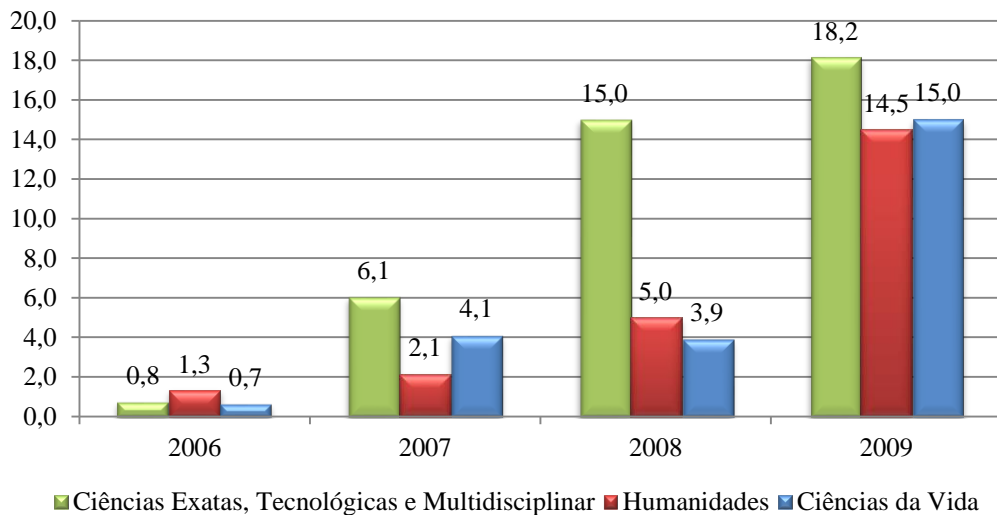
Se feito um paralelo entre estes dados e os de evasão, já apresentados na segunda seção, verifica-se que dentre os cursos destacados como de alta retenção, a maioria deles não corresponde àqueles com maiores percentuais de evasão. Entretanto, pode-se pressupor que a combinação entre estes processos trata-se de um agravante na trajetória dos acadêmicos, uma vez que é possível que parte dos alunos evadidos possa ter sido alvo do processo de retenção quando do vínculo com a IES, conforme já destacado.

Assim, é preciso que ambos os fenômenos sejam postos em pauta, em que se torna necessária a adoção de medidas que objetivem minorá-los de modo concomitante, uma vez

que o processo de retenção pode estar atuando como um dos promotores da evasão. No entanto, seria necessária uma análise mais acurada, com o intuito de verificar se as correlações entre tais processos são significativas e se houve intensificação com o passar dos anos.

Quando verificados os percentuais de permanência prolongada por Colégio do conhecimento, tem-se que o Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar abarca número considerável de estudantes que permanecem por maior tempo na instituição. O Gráfico 18 apresenta estes resultados.

Gráfico 18 - Percentuais médios de permanência prolongada nos cursos de graduação por Colégio do conhecimento. UFGD. 2006-2009

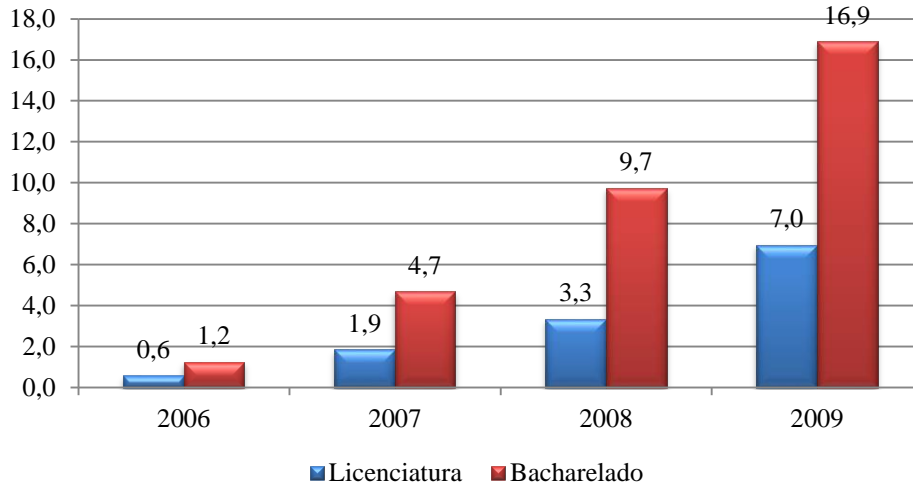


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Conforme já visto na segunda seção, o colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar corresponde aquele com maiores taxas de evasão para o período considerado na pesquisa, sendo que, conforme se vê no Gráfico 18, também se trata daquele com maiores percentuais de permanência prolongada, com taxas bastante elevadas quando comparadas aos demais Colégios.

Considerando que nesse Colégio estão reunidos cursos de Engenharias e outros bacharelados de elevadas taxas de permanência prolongada, por exemplo, tornou-se oportuno verificar se poderiam ser encontradas diferenças significativas para o caso de dispor os dados por modalidade. Assim, construiu-se o Gráfico 19, que expressam tais diferenças de percentuais, até então tidas como hipótese.

Gráfico 19 – Percentuais médios de permanência prolongada nos cursos de graduação por modalidade. UFGD. 2006-2009

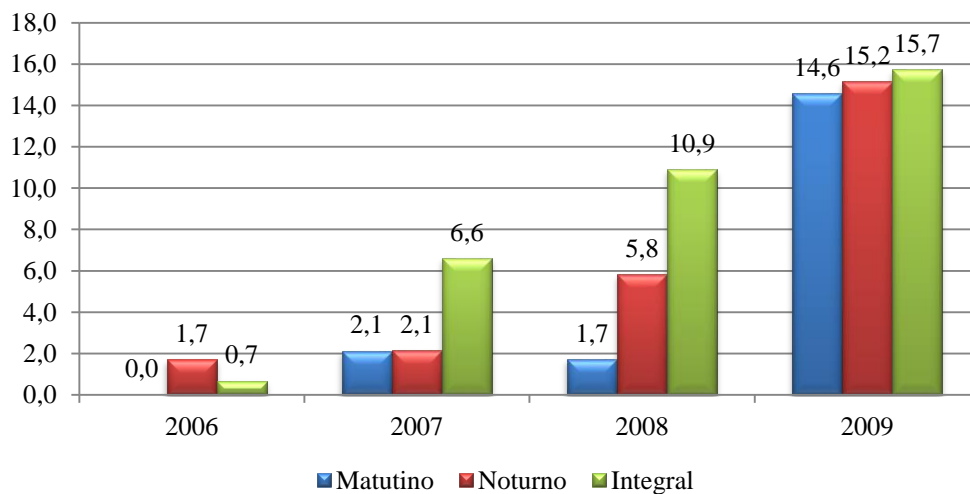


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Constata-se que, de fato, em média, o conjunto de cursos de Bacharelado apresenta maiores percentuais de permanência prolongada em todos os anos pesquisados. Cumpre lembrar que dentre os cursos sinalizados anteriormente como de maiores taxas, a ampla maioria correspondia a bacharelados, dentre os quais se destacavam os cursos de Economia, Administração, Ciências Contábeis e algumas Engenharias.

Nesta direção, visto que um número razoável de cursos de Bacharelados é ofertado em tempo integral, constatou-se que para este período o número de permanentes prolongados também foi mais elevado. O Gráfico 20 retrata este resultado:

Gráfico 20 – Percentuais médios de permanência prolongada nos cursos de graduação por turno de funcionamento. UFGD. 2006-2009



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Verifica-se, no ano de 2009, certo equilíbrio entre os três períodos de oferta. No entanto, de modo geral pode-se dizer que os cursos ofertados em período integral correspondem àqueles de maiores percentuais de permanência prolongada. Estes resultados apenas complementam outros já apresentados, em que se procurou reunir os dados de modo a iniciar reflexão sobre fatores que podem estar interferindo na permanência por mais tempo do estudante na UFGD.

Nessa perspectiva, alguns padrões foram encontrados. Observa-se que cursos de período integral, do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar e que conferem grau de bacharel, são aqueles que retém em maior medida os acadêmicos na instituição. Assim, verifica-se que algumas Engenharias, como de Energia e de Produção, convergem estas três características citadas e despontam, junto a outros cursos, como de elevadas taxas de permanência prolongada na UFGD.

2.4 Trajetória de estudantes de graduação: a conclusão de curso na UFGD

Uma das características relevantes de estudos realizados com acompanhamento de coorte trata-se da possibilidade de trazer para o debate não apenas o fenômeno da evasão e da permanência prolongada, mas também apresentar análise do processo de conclusão nos cursos de nível superior.

Nesta direção, acreditou-se que a instituição escolhida como *locus* de pesquisa poderia apresentar em seu contexto algumas situações que chamariam a atenção do pesquisador. Com o intuito de embasar o processo de pesquisa, procurou-se, a princípio, desenvolver esta etapa com a finalidade de responder as questões que se seguem, as quais suscitarão a discussão pretendida: Dentre os cursos analisados, quais deles possuem maiores percentuais de conclusão? Quais possuem as menores taxas? Os cursos de maiores taxas de conclusão são os mesmos com menores taxas de evasão? Os cursos de menores taxas de conclusão são os mesmos com maiores taxas de evasão? Existe alguma tendência dos percentuais de conclusão em relação à Colégio do conhecimento, à modalidade e ao período de oferta do curso?

A Tabela 07 contém os dados de conclusão por curso para o período considerado.

Tabela 07 – Percentuais médios de conclusão nos cursos de graduação da UFGD para as turmas ingressantes nos anos de 2006 a 2009

CURSOS	Percentuais de conclusão				
	2006	2007	2008	2009	Média
Medicina	94,0	98,0	94,0	92,2	94,5
Pedagogia	65,3	81,3	76,9	74,5	74,5
Agronomia	74,6	76,7	61,7	60,0	71,0
Psicologia	----	----	----	70,0	70,0
Biotecnologia	----	----	----	67,9	67,9
Direito	78,6	64,1	61,8	66,7	67,8
Letras - Português/Literatura	69,0	70,0	62,1	----	67,0
Ciências Biológicas – Bacharelado	60,0	62,2	63,3	----	61,8
Ciências Biológicas	----	----	----	54,1	54,1
Ciências Biológicas – Licenciatura	43,3	50,0	65,5	----	53,0
Gestão Ambiental	60,5	48,7	48,2	----	52,5
História	54,9	64,0	50,0	36,5	51,4
Letras - Português/Inglês	40,0	69,2	40,0	----	49,7
Ciências Sociais	61,1	41,7	43,1	----	48,6
Artes Cênicas	----	----	----	46,3	46,3
Relações Internacionais	----	----	----	45,5	45,5
Engenharia de Alimentos	41,4	52,9	41,2	----	45,2
Engenharia de Produção	54,2	53,3	25,9	----	44,5
Química	53,6	45,2	32,7	----	43,8
Geografia – Licenciatura	48,7	46,2	34,9	----	43,3
Zootecnia	44,4	42,4	40,4	----	42,4
Nutrição	----	----	----	39,0	39,0
Ciências Contábeis	63,2	42,4	25,0	25,0	38,9
Educação Física	----	----	----	38,8	38,8
Letras	----	----	----	38,4	38,4
Administração	43,8	46,9	40,4	21,2	38,1
Geografia – Bacharelado	46,7	30,0	27,3	----	34,6
Engenharia de Energia	----	----	----	30,2	30,2
Geografia	----	----	----	25,0	25,0
Matemática	28,1	26,1	23,1	18,8	24,0
Sistemas de Informação	18,4	28,0	31,4	13,0	22,7
Economia	----	----	----	16,7	16,7
Engenharia Agrícola	----	----	----	16,0	16,0

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Verifica-se que os três cursos que possuem as maiores médias de conclusão correspondem aqueles com menores taxas de evasão, quais sejam: Medicina (94,5%), Pedagogia (74,5%) e Agronomia (71%). Em contrapartida, o mesmo não se pode dizer para aqueles que apresentaram os menores valores médios de conclusão, que foram os cursos de

Engenharia Agrícola (16%), Economia (16,7%) e Sistemas de Informação (22,7%), com exceção deste último, em que números elevados de alunos o abandonam, conforme visto na seção anterior.

O que se pode pressupor com estes dados é que tanto o curso de Engenharia Agrícola quanto o de Economia apresentam percentuais de retenção elevados, uma vez que incorporam os menores percentuais de conclusão, mas não os maiores de evasão.

Com os dados da Tabela 07, outro fato que merece destaque trata-se da verificação de que mais da metade dos cursos que a compõe apresentam taxas de conclusão menores que 50%, em que vale a ressalva de que a outra parte corresponde ao conjunto de estudantes evadidos, em permanência prolongada ou em outras situações não analisadas neste estudo⁵⁵.

Se considerada a meta global do programa Reuni, de elevar gradualmente a taxa de conclusão média para 90% nos cursos de graduação presenciais⁵⁶, visualiza-se uma situação bastante desafiadora, uma vez que a ampla maioria dos cursos analisados revelou percentuais de conclusão baixos. Esta verificação aponta para a necessidade da realização de estudos longitudinais que busquem realizar diagnósticos para a proposição de medidas que induzam a elevação gradual das taxas de conclusão nos moldes do Reuni e mesmo do PNE.

Nesta direção, vale refletir sobre possíveis causas deste processo e apontar alguns dos fatores que podem estar intervindo para a obtenção destes números.

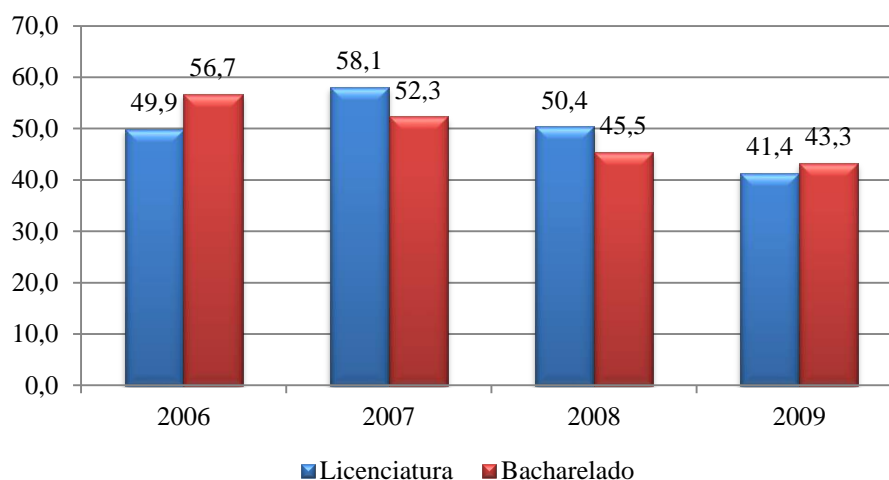
Inicialmente, é sabido que fatores sociais pesam sobre a trajetória acadêmica, dado que questões relativas ao perfil socioeconômico, a carreiras profissionais pouco atrativas, de baixa empregabilidade ou de baixa remuneração, interferem sobre o desempenho acadêmico e podem influenciar sobre a decisão do estudante em concluir ou abandonar o curso.

Com o intuito de suscitar reflexões a esse respeito, construiu-se o Gráfico 21 em que se apresentam os percentuais de conclusão nas modalidades de licenciatura e bacharelado.

⁵⁵ Conforme já destacado anteriormente, os alunos transferidos ou permutados para outra IES, assim como os falecidos, não serão incluídos nas análises ao longo do trabalho.

⁵⁶ Ressalta-se que esta também se constitui como uma das estratégias estabelecidas para a educação superior no PNE (2014-2024).

**Gráfico 21 – Percentuais de conclusão nos cursos de graduação por modalidade⁵⁷.
UFGD. 2006-2009**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Visualizam-se oscilações nos percentuais representados, em que há a tendência de diminuição do número de alunos concluintes para ambas as modalidades. Se retomada a Tabela 07, constata-se que dentre os cursos que apresentam percentuais médios de conclusão abaixo de 40%, a ampla maioria fornece o grau de bacharelado, sendo que o mesmo ocorre quando se analisa os cursos com percentuais de conclusão acima de 60%.

Em relação aos cursos de licenciatura, os percentuais de conclusão apresentados estão próximos aos do bacharelado. De certo modo, é possível presumir que este resultado pode estar aliado às necessidades do mercado de trabalho. Embora estes cursos não possuam a valorização esperada, as oportunidades de emprego para profissionais formados para a docência na educação básica apresentam-se amplas nos dias atuais. Entretanto, não se pode perder de vista que esta abertura do mercado de trabalho se deve, em parte, ao abandono do magistério por profissionais licenciados (CORSINI, 2013).

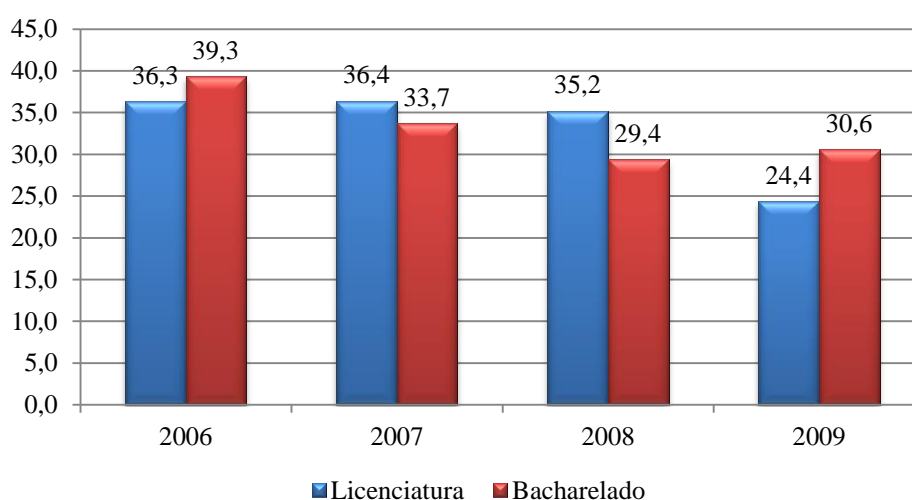
De qualquer modo, não se observou discrepâncias de dados da licenciatura em relação ao bacharelado. Infere-se, então, que após o ingresso do aluno no curso, a modalidade de curso escolhida pode estar se tratando de fator de peso pouco elevado para a decisão do estudante em concluí-lo. Entretanto, a questão se apresenta mais complexa, visto que para a evasão este foi um dado significativo nos anos de 2006 e 2009, conforme disposição no Gráfico 09, em que a licenciatura registrou números mais expressivos. No que se refere à

⁵⁷ Considerando que a partir de 2009 os alunos optam pela licenciatura ou pelo bacharelado nos cursos de Ciências Biológicas, Geografia e Artes Cênicas, suas taxas de conclusão não foram incluídos para o cálculo da média no referido ano. Assim, cumpre destacar que a média de conclusão para estes três cursos foi de 41,8% no ano de 2009.

permanência prolongada (Gráfico 19), a expressividade dos dados também foi notável, em que os cursos de bacharelado apresentam percentuais superiores em todos os anos aqui pesquisados.

Se retratados os números percentuais de estudantes que concluem o curso no tempo mínimo de integralização, verificam-se mais uma vez alternâncias entre as modalidades de licenciatura e de bacharelado nos anos considerados na pesquisa e que, de modo geral, também é verificada a tendência de diminuição do número de formados ao longo dos anos.

Gráfico 22 – Percentuais médios de conclusão nos cursos de graduação no tempo mínimo de integralização por modalidade⁵⁸. UFGD. 2006-2009



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Há de se convir que após a entrada do estudante na universidade outros fatores podem adquirir pesos iguais ou maiores em relação ao social. A bagagem individual, bem como o perfil pessoal e profissional do estudante, e o apoio institucional desde a entrada do aluno compõem parte da responsabilização pelo sucesso ou fracasso acadêmico (TINTO, 1975). Nesta direção o rendimento acadêmico nos primeiros períodos também pode corresponder a um destes fatores, visto que já foi constatado que a evasão ocorre em maior medida nos dois primeiros períodos do curso. Assim, o desempenho do estudante pode ser um dos principais motivos para a sua saída precoce ou continuidade.

Entretanto, há de se considerar que a literatura registra que a evasão pode ter causas diversas, relacionando-se a diferentes fatores, dentre eles: características individuais do

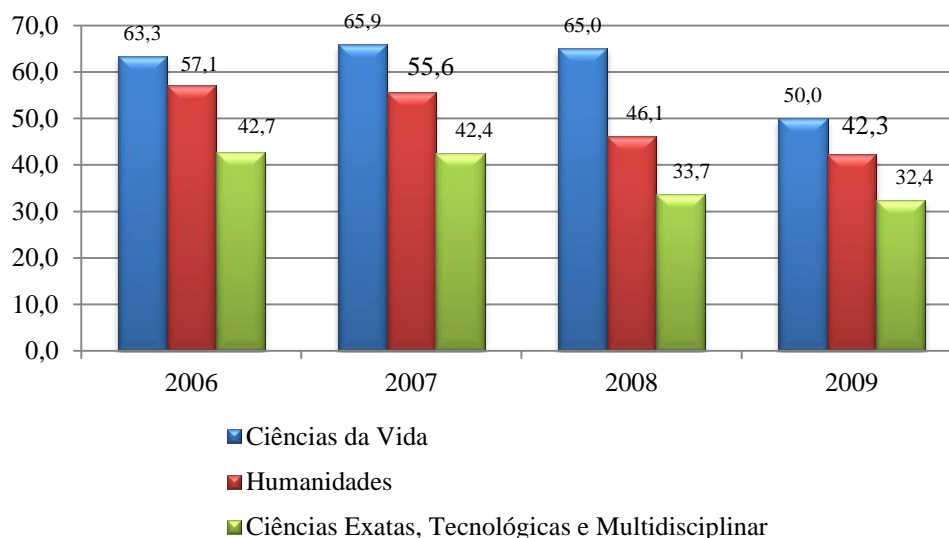
⁵⁸ Considerando que a partir de 2009 os alunos optam pela licenciatura ou pelo bacharelado nos cursos de Ciências Biológicas, Geografia e Artes Cênicas, suas taxas de conclusão no tempo mínimo de integralização não foram incluídos para o cálculo da média no referido ano. Assim, cumpre destacar que a média para estes três cursos foi de 24,4% no ano de 2009.

estudante, como a personalidade, a formação escolar anterior, adaptação à vida universitária, dificuldades na relação ensino-aprendizagem, dentre outros; fatores internos às instituições, como os currículos desatualizados, a rígida cadeia de pré-requisitos, o corpo docente, a infraestrutura, dentre outros; e fatores externos às instituições, como o mercado de trabalho, a qualidade da escola de educação básica frequentada pelo estudante, a desvalorização de profissões, dificuldades financeiras, dentre outros (BRASIL, 1997).

Quando feita análise dos percentuais de conclusão por Colégio de conhecimento, observa-se que o conjunto de cursos classificados como de Ciências da Vida apresentam maiores percentuais durante todo o período analisado, seguido pelo Colégio de Humanidades e, por último, o de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar.

De acordo com o que foi identificado na segunda seção, esta tendência já era esperada, visto que Ciências da Vida correspondeu ao colégio com as menores taxas de evasão e Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar ao que registrou os maiores percentuais.

Gráfico 23 – Percentuais médios de conclusão nos cursos de graduação por Colégio do conhecimento. UFGD. 2006-2009



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

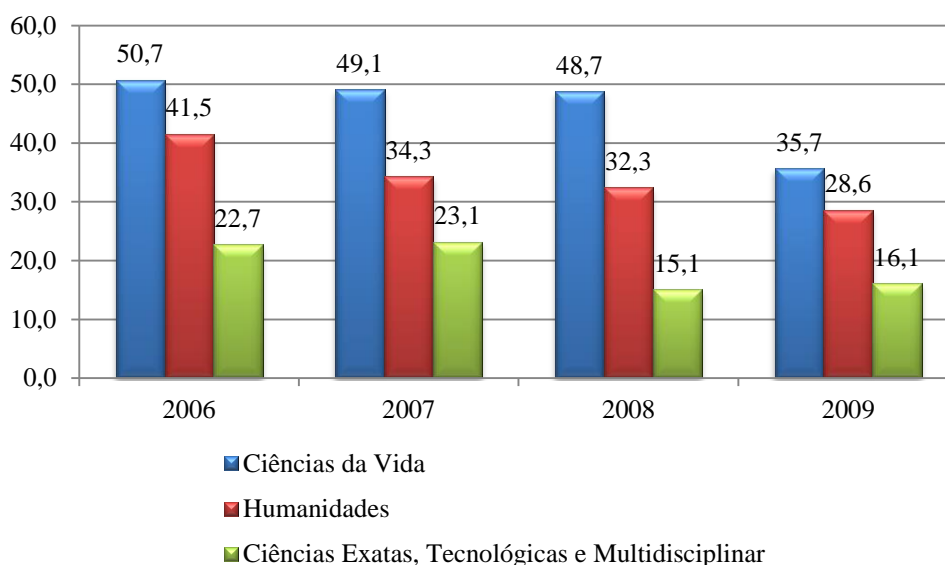
Constata-se que o percentual de conclusão vem diminuindo em todos os anos para os colégios de Humanidades e de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Para o de Ciências da Vida, houve diminuição significativa entre 2008 e 2009.

Os números visualizados em 2009 desvelam-se menores em todos os grupos, o que pode ser justificado, em parte, pelo fato de ser o período mais recente analisado, em que

parcela dos alunos ingressantes neste ano ainda está com vínculo ativo com a instituição, estando em permanência prolongada, conforme visto na seção anterior.

Entretanto, em verificação mais precisa, constatou-se que a diminuição significativa em 2009 no grupo de Ciências da Vida, expressa no Gráfico 23, revela, de modo satisfatório, que alguns cursos desta área passaram a apresentar maiores percentuais de retenção, dado que a conclusão no tempo mínimo de integralização do curso também diminuiu no mesmo período, conforme pode ser visto no Gráfico 24. Nesta direção, tal constatação também é válida para os demais grupos.

Gráfico 24 – Percentuais médios de conclusão nos cursos de graduação no tempo mínimo de integralização por Colégio do Conhecimento. UFGD. 2006-2009



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Visualiza-se a mesma tendência em relação ao Gráfico 23, com o Colégio de Ciências da Vida apresentando maiores percentuais de conclusão no tempo mínimo de integralização, seguidos pelas Humanidades e Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar.

Se analisados os extremos, verifica-se que no Colégio de maiores percentuais estão incluídos cursos como de Medicina e Agronomia, que se tratam de graduações de prestígio social elevado, tendo inclusive baixas taxas de evasão, conforme já argumentado.

Por outro lado, o Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar reúne cursos de elevados graus de evasão. Para este conjunto de cursos, acredita-se que o fator relacionado ao prestígio da carreira influencia em menor proporção, uma vez que quando se agrupa os cursos de Matemática e Sistemas de Informação aos cursos de Engenharias e de

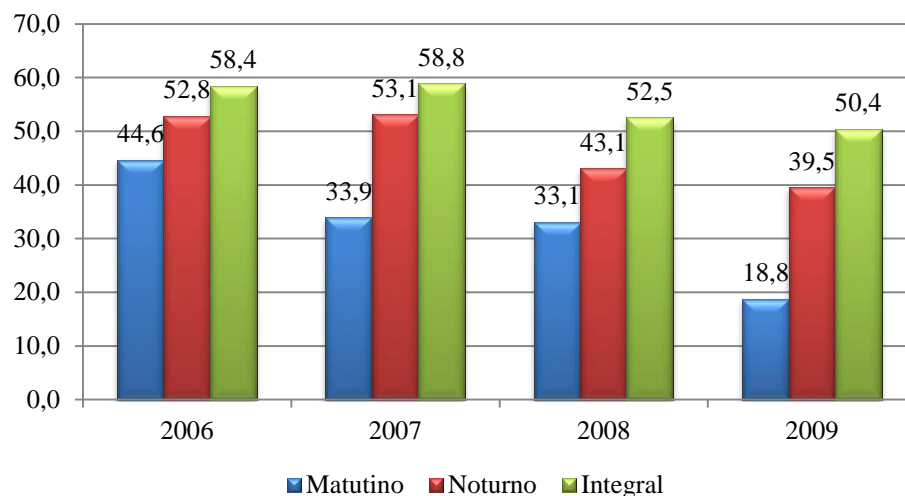
Química, por exemplo, despontam-se como graduações de grau de dificuldades elevado, no que se refere à estrutura curricular.

O despreparo acadêmico do aluno que chega à universidade, sobretudo em disciplinas que fazem uso da matemática, pode estar responsabilizando em maior medida o seu insucesso. Em relação a esse aspecto, Almeida (2006) discute questões relacionadas à oferta da disciplina de matemática na educação básica, argumentando que grande parte dos alunos deste nível de ensino não apresenta proficiência satisfatória na referida disciplina. Deste modo, as dificuldades na assimilação de determinados conteúdos se acentuam quando ingressam na universidade, visto que os conteúdos matemáticos embasam parcela significativa do currículo ofertado nos cursos enquadrados no Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar.

Assim, mais uma vez reitera-se o papel da instituição em acolher e proporcionar condições para que o aluno consiga acompanhar o curso que escolheu ingressar. No contexto da USP, Oliveira et al. (2004) apontam como sugestões o oferecimento de disciplinas de nivelamento antes da oferta de disciplinas de cálculo e afins, bem como o investimento em aperfeiçoamento da didática dos professores, uma vez que este pode ser outro fator relevante para o insucesso acadêmico. Acrescenta-se a estas sugestões a manutenção e o fortalecimento dos programas de Monitoria no âmbito da universidade, visto que podem influenciar positivamente tanto na trajetória dos estudantes ouvintes quanto dos que monitoram.

Outra variável que se acreditou tratar de fator relevante para a interpretação dos resultados preliminares obtidos com esta pesquisa refere-se ao período de funcionamento do curso na UFGD. Conforme visto em seção anterior, as taxas de evasão mantêm-se mais elevadas para os cursos matutinos, seguidos por aqueles oferecidos em período noturno e integral, respectivamente. Assim, tomou-se como hipótese que a relação contrária estaria estabelecida, sendo que a mesma foi comprovada quando feito o agrupamento dos cursos por período e verificados os percentuais de conclusão.

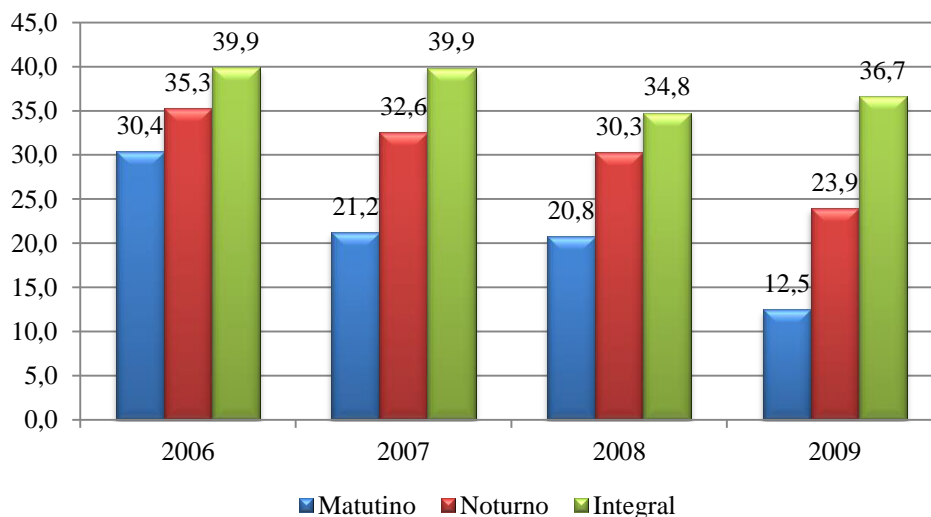
Gráfico 25 – Percentuais médios de conclusão nos cursos de graduação por turno de funcionamento. UFGD. 2006-2009



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Constatou-se, ainda, que as mesmas tendências foram obtidas quando verificados os percentuais relativos à conclusão no tempo mínimo de integralização do curso.

Gráfico 26 – Percentuais de conclusão nos cursos de graduação no tempo mínimo de integralização por turno de funcionamento. UFGD. 2006-2009



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Se comparados estes resultados com aqueles obtidos para a evasão e para a permanência prolongada, observa-se que o período integral, que detém os maiores percentuais de conclusão por turno, corresponde àquele com menores taxas de evasão. Entretanto, também se trata do período em que os números relativos à permanência prolongada se apresentaram mais expressivos.

Com análises amplas, as etapas até aqui realizadas permitiram inferências em relação a algumas questões importantes, que tratam da trajetória acadêmica na UFGD. Quando se analisou os percentuais de conclusão expostos ao longo desta seção, constatou-se que os números diminuíram com o passar dos anos. Inclusive, as taxas de conclusão no tempo mínimo de integralização do curso também decaíram. Se comparadas as taxas no ano de 2006 e 2009, as diferenças são expressivas.

Observa-se que o ano de 2009 corresponde a um marco importante do processo de expansão da educação superior brasileira, em que se iniciou a implementação do programa Reuni e, em sequência, em 2010, houve institucionalização do Enem/Sisu e criação de programas voltados para a permanência estudantil, dentre outros.

No entanto, para o caso local, este mesmo ano apresentou percentuais de conclusão inferiores em relação aos demais períodos considerados na pesquisa, para os quais também existia um processo nacional de expansão do acesso à educação superior em curso.

Significa dizer que, mesmo com o processo de expansão se estendendo em todo o País, no âmbito institucional os números desvelam que este movimento apresentou-se sinuoso, isto é, meandroso. Realiza-se tal inferência em função dos dados obtidos com a pesquisa e expostos ao longo do capítulo. Os imbróglios que envolvem a permanência estudantil tem se configurado como um percalço para a garantia de acesso à educação superior com o sentido amplo discutido por Silva e Veloso (2013).

Conforme visto, a análise para o conjunto de ingressantes na UFGD entre 2006 e 2009 aponta para uma oscilação pequena dos percentuais de evasão entre 40% e 43%. Em contrapartida, o processo de retenção alavancou-se ao longo destes mesmos anos e, conseqüentemente, foi seguido por diminuições nas taxas de conclusão, tanto no tempo mínimo de integralização do curso quanto em períodos maiores.

No que se refere aos percentuais de conclusão, alguns cursos apresentaram médias consideráveis, como os cursos de Medicina (94,5%), Pedagogia (74,5%) e Agronomia (71%), os quais correspondem aqueles com menores percentuais de evasão. Por outro lado, dentre os cursos de menores percentuais de conclusão, quais sejam Engenharia Agrícola (16%), Economia (16,7%) e Sistemas de Informação (22,7%), apenas este último se destaca com um dos maiores percentuais de evasão. Dentre estes três cursos, os dois primeiros são afligidos em maior medida pelo processo de retenção, visto que possuem as menores taxas de conclusão, mas não as maiores de evasão. Entretanto, há de se considerar que tanto

Engenharia Agrícola quanto Economia possuem percentuais significativos de evasão, mediando em torno de 50%.

De modo generalizado, verificou-se que os cursos pertencentes ao Colégio de Ciências da Vida e ofertados em regime integral apresentam maiores percentuais de conclusão e os menores de evasão. Entretanto para os dados de permanência prolongada, os cursos integrais correspondem aqueles com maiores taxas.

Nessa direção, o próximo capítulo é destinado a discutir alguns aspectos da trajetória acadêmica no contexto do curso de graduação da UFGD.

CAPÍTULO III

PARTICULARIDADES DA EVASÃO, DA PERMANENCIA PROLONGADA E DA CONCLUSÃO DE CURSO NA UFGD

O objetivo proposto para este capítulo é de detalhar aspectos relacionados à trajetória acadêmica no contexto do curso de graduação da UFGD com maior evasão. Para tanto, pretende-se trazer para o debate algumas questões já levantadas nos capítulos anteriores, relacionadas ao ingresso e à permanência do estudante na referida instituição, com o intuito de verificar com maior proximidade como se constituem os fenômenos da evasão, da permanência prolongada e da conclusão de curso.

Justifica-se a formatação deste desenho para o capítulo em função da oportunidade de ser iniciado um direcionamento para a resposta da questão norteadora da pesquisa. Após ter sido realizada leitura do movimento de expansão da educação superior em âmbito nacional e posteriormente direcionado o enfoque para o ingresso e para a permanência em nível institucional, torna-se conveniente verificar de modo mais estreito como este processo se apresenta no contexto do curso de graduação.

Considera-se que o presente capítulo está articulado às discussões realizadas ao longo do trabalho, tendo em vista que os cursos de graduação da UFGD passaram por um período histórico marcado por implementações e reestruturações de políticas, em que as medidas formuladas para um contexto mais amplo corresponde a um processo dinâmico, com as ações adotadas anteriormente reestruturando o processo político posterior (ROCHA, 2005).

Com os resultados já obtidos no segundo capítulo, que apresentou dados mais amplos, envolvendo o conjunto de cursos da universidade *locus* da pesquisa, considerou-se oportuno escolher apenas um curso para análise neste terceiro capítulo, em que se julgou relevante selecionar um daqueles classificados no Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, visto que este grupo agrega, de modo geral, os cursos com maiores percentuais de evasão e de permanência prolongada e menores de conclusão na UFGD. Em seguida, optou-se pela licenciatura em Matemática, que se trata daquele com o maior percentual médio de evasão registrado na presente pesquisa.

A literatura apresenta algumas discussões relevantes para o contexto do ingresso e da permanência nas licenciaturas e, mais precisamente, no curso de Matemática, o que reforça a escolha aqui realizada.

As discussões mais amplas, relacionadas às licenciaturas, encontram-se ancoradas no próprio cenário nacional. Com a progressiva universalização da educação básica ao longo das últimas décadas visualizou-se a elevação da demanda por docentes para atuarem nas escolas do País. Esta situação impulsionou o aumento do número de licenciaturas oferecidas, articulando-se ao movimento de expansão da educação da superior das últimas décadas.

Entretanto, algumas problemáticas têm cercado estes cursos. Bittar et al. (2012) argumenta, por exemplo, que a evasão nas licenciaturas é alta, em que presencia-se o paradoxo de ser emergencial a formação de professores para a educação básica, em virtude de demanda reprimida em algumas áreas, mas com o agravante de que grande parte dos alunos que ingressam nestes cursos não o concluem.

Esta situação se torna mais visível quando analisada a condição dos cursos de licenciatura pertencentes ao Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Conforme constatado na revisão de literatura apresentada na introdução desta pesquisa, o curso de Química, por exemplo, apresenta taxas de evasão que ultrapassam 70% em determinadas universidades do País (BRAGA; MIRANDA-PINTO; CARDEAL, 1997).

No que se refere aos achados da presente pesquisa, o curso de Matemática apresentou percentual médio de evasão superior a 70% entre as turmas de estudantes ingressantes via vestibular nos anos de 2006 a 2009, sendo que outras licenciaturas ofertadas pela UFGD no mesmo período mantiveram as taxas em torno de 50%, como é o caso de Geografia e Química.

Em um contexto mais amplo, Braga, Peixoto e Bogutchi (2001) argumentam que há uma perda de prestígio das Ciências Exatas, se tratando de um fenômeno universal. Neste caso, os autores constroem sua argumentação tendo por base não apenas o curso de Matemática, mas, inclusive, outros da mesma área.

Além do aspecto utilizado pelos autores mencionados, observa-se que a literatura vem registrando outros estudos que discutem algumas nuances relacionadas ao curso de Matemática no Brasil, abordando, por exemplo, questões relacionadas à formação do licenciado (MANRIQUE, 2009) e à evasão no referido curso (BITTAR et al., 2012; SANTOS, 2012).

Assim, ao optar por discutir alguns fatores relacionados ao ingresso e à permanência no curso de Matemática da UFGD é preciso ter a clareza de que o pano de fundo se sustenta em problemáticas de contextos mais amplos. Desse modo, o presente trabalho indagou sobre

possíveis fatores que se alocam no âmbito institucional, com o intuito de não perder o rumo traçado pelo objetivo e problema norteador do trabalho.

Considera-se, desse modo, que o curso de Matemática se encontra na interseção de pontos relevantes registrados ao longo do trajeto feito para a pesquisa, o que poderá contribuir para um melhor entendimento dos fenômenos estudados no presente trabalho.

O intuito do capítulo se resume a responder as seguintes questões: Os números relacionados à evasão, à permanência prolongada e a conclusão no curso de Matemática acompanham as tendências gerais encontradas para a UFGD no período de estudo? Houve aumento no processo de retenção no curso de Matemática entre os anos de 2006 e 2009? Há ligação entre a evasão e as reprovações em componentes curriculares ofertados no primeiro ano de curso?

Para a escrita do capítulo, além de serem reiterados alguns números expostos no capítulo dois, outras informações necessárias para a exposição dos dados foram retiradas dos projetos pedagógicos do curso de Matemática, analisando-se os documentos que estiveram em vigência entre 2004 e 2008 e, também, aquele reformulado com o Reuni, implementado a partir de 2009. Além da análise dos aspectos do contexto do curso, também se recorreu, mais uma vez, ao Sigecad, procedendo com a retirada dos históricos escolares dos alunos que ingressaram via vestibular em Matemática entre 2006 e 2009, com o intuito de calcular os percentuais de reprovações em disciplinas ofertadas no primeiro ano de curso.

Assim, o capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira delas apresenta-se o contexto de implementação do curso de Matemática na UFGD, apresentando algumas características e alterações curriculares ocorridas durante o recorte temporal da presente pesquisa. A segunda seção é destinada à apresentação dos dados de evasão, conclusão e permanência prolongada, visando verificar se as tendências numéricas para o curso em análise acompanham aquelas obtidas para o conjunto de cursos da UFGD. Na terceira seção busca-se analisar como se apresentaram, numericamente, as reprovações em disciplinas do curso e, a partir disso, inferir se este foi um fator relevante para a ocorrência do fenômeno da evasão. Por último, são apresentados alguns dos mecanismos institucionais citados pela literatura como eficientes no combate à evasão.

3.1 O contexto do curso de maior evasão: a Matemática na UFGD

O histórico do curso de Matemática na UFGD data de 1984, quando o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMS emitiu a Resolução nº 050/1983, manifestando-se favoravelmente à oferta, no início de 1984, da habilitação em Matemática no curso de Ciências, em funcionamento desde 1975 no Centro Universitário de Dourados. Após este marco, a graduação específica em Matemática-licenciatura passou a ser ofertada em 1987, sendo criada por meio da Resolução nº 17/1986 do Conselho Universitário e reconhecida pela Portaria MEC nº 1.148/1992 (UFGD, 1988, 1989, 1990).

A partir deste período, uma das justificativas para a continuidade do curso na instituição relacionava-se à sua necessidade social, o que abarcava a possibilidade de suprimir parcialmente a demanda pela formação de professores de Matemática da educação básica na região sul do estado de Mato Grosso do Sul. Em consequência disso, nos anos subsequentes ao início da oferta da licenciatura em Matemática, compreendendo as décadas de 1990 e 2000, começaram a ser formuladas alterações e reestruturações para o curso, implementadas com o intuito de acompanhar as reformas que vinham ocorrendo na educação básica do País.

Propunha-se, em um contexto mais amplo, consolidar a instituição no cenário regional e nacional, sobretudo nos aspectos relacionados à sua atuação social, dado que a formação de licenciados em Matemática, bem como em outras licenciaturas, estava imbricada com a necessidade de profissionais para as escolas de educação básica da região em que a IES se encontra e do País (UFGD, 2003).

No contexto da década de 2000, que se tratou de período importante para o processo de expansão da educação superior brasileira, as modificações implantadas no curso de Matemática da UFGD almejavam, em última instância, “[...] formar o educador matemático, tendo como horizonte de sua formação a educação, em sentido amplo, e o ensino de matemática como eixo problematizador desta formação” (UFGD, 2003, p. 19).

Com a criação da UFGD em 2005, o curso continuou em funcionamento, *a priori*, com o mesmo objetivo traçado anteriormente, visto que o seu Projeto Pedagógico foi reformulado um ano antes da criação da nova universidade e esteve em vigência até o ano de 2008, quando foi novamente reestruturado.

O currículo do curso construído e implementado a partir de 2004, com um total de 3.082 horas, apresentava-se dividido em disciplinas de acordo com o conteúdo de formação do aluno, conforme registrado no Quadro 05:

Quadro 05 - Resumo geral da matriz curricular do curso de Matemática. UFGD. 2004-2008

Componentes curriculares	Carga horária total (h/a)
Conteúdo de formação específica	1.326
Conteúdo de formação pedagógica	289
Conteúdo de cultura geral e profissional	51
Conteúdo de dimensão prática	1.008
Conteúdo de formação geral	408
TOTAL	3.082

Fonte: UFGD, 2003, p. 52-53 - *adaptado*

Esta configuração curricular esteve em vigência entre os anos de 2004 e 2008, adequando-se às normatizações propostas pelas Resoluções CNE/CP nºs 01 e 02 de 2002, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Matemática, expressas na Resolução CNE/CES nº 03 de 2003. Tais normativas culminaram na reformulação do curso de Matemática da UFGD, possibilitando uma maior articulação entre teoria e prática, a partir da oferta de conteúdos e atividades acadêmico-científico-culturais e da realização de 400 horas de estágio supervisionado.

As disciplinas por ano do curso referentes a cada um dos componentes curriculares expostos no Quadro 05 podem ser vistas no Quadro a seguir:

Quadro 06 - Relação de componentes curriculares por série, ofertados no curso de Matemática. UFGD. 2004-2008

	⁵⁹ Conteúdo de Formação Específica	Conteúdo de Formação Pedagógica	Conteúdo de cultura geral e profissional	Conteúdo de dimensão prática	Conteúdo de formação geral
1ª SÉRIE	- Construções Geométricas; - Fundamentos de Cálculo; - Matemática e Aplicações; - Matemática Elementar Aplicada; - Vetores e Geometria Analítica Plana.	- Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.	----	- Prática de Ensino de Matemática I.	----
2ª SÉRIE	- Álgebra I; - Álgebra Linear; - Cálculo Diferencial e Integral I;	- Didática do Ensino da Matemática; - Psicologia do	- Tecnologia e Educação.	- Prática de Ensino de Matemática II.	----

⁵⁹ A classificação dos componentes curriculares de acordo com o conteúdo é dada pelo projeto pedagógico em vigência no curso de Matemática no período exposto.

	- Vetores e Geometria Analítica Espacial.	Desenvolvimento e da Aprendizagem			
3ª SÉRIE	- Álgebra II; - Cálculo Diferencial e Integral II; - Física I.	- Educação Especial.	----	- Prática de Ensino de Matemática III; - Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.	- Elementos de Geometria
4ª SÉRIE	- Física II;	- Sociologia e Política da Educação.	----	- Prática de Ensino de Matemática IV; - Estágio Supervisionado no Ensino Médio.	- Introdução à Análise Real; - Análise Combinatória e Estatística Descritiva; - Introdução à História da Matemática.

Fonte: UFGD, 2003, p. 53-54.

Um ponto relevante a ser observado trata-se da verificação de que as disciplinas classificadas como “Conteúdo de formação específica” se concentravam, em maior medida, nos dois primeiros anos do curso. Entretanto, também se constata que as disciplinas denominadas “Conteúdo de formação geral”, que também tratam de conteúdos próprios das Ciências Exatas, se concentraram nos últimos anos do curso, sobretudo na quarta série. Por outro lado, a carga horária referente aos conteúdos de dimensão prática e de formação pedagógica era dividida com maior proporcionalidade entre as quatro séries do curso.

A disposição curricular do curso de Matemática da UFGD, expressa no Quadro 06, passou por novas alterações com o passar dos anos. Em 2009, com a implementação do Reuni, além de mudanças no regime de matrícula, que passou de anual seriado para o regime de crédito semestral, as alterações curriculares foram realizadas tendo como um dos intuitos possibilitar uma formação mais ampla dos sujeitos, com foco em uma construção transdisciplinar do currículo.

A elaboração da matriz curricular a partir deste período, articulada às metas do projeto criado pela UFGD para o Reuni, visou à implementação de um regime acadêmico amplo, dinâmico e flexível, o que possibilitaria ao aluno maior autonomia na construção de sua própria grade curricular, possibilitando, ainda, maiores possibilidades de mobilidade acadêmica intra-institucional (UFGD, 2008).

O aluno cumpriria, nos primeiros períodos de formação, 25% da carga horária em disciplinas comuns a todos os cursos da instituição e poderia, também, realizar 10% da carga

horária total em disciplinas eletivas de qualquer curso ou campo do conhecimento (UFGD, 2008).

Nesse sentido, os ajustes curriculares possibilitaram aos alunos ingressantes a partir de 2009 obterem uma formação mais humanista e transdisciplinar, uma vez que, além de se matricular em disciplinas específicas, para a integralização do curso seria necessário cumprir créditos em componentes do “Eixo de formação comum à área” e do “Eixo temático de formação comum à Universidade”, em que este último envolveria temáticas diversas, como cidadania, meio ambiente, saúde e sexualidade.

O resumo geral da estrutura curricular a partir de 2009 pode ser visto no Quadro 07, em que a carga horária perfaz um total de 3.534 horas:

Quadro 07 - Resumo geral da estrutura curricular do curso de Matemática. UFGD.

2009

Componente curricular	Carga horária
Eixo de formação comum à universidade	432
Eixo de formação comum à área	432
Disciplinas específicas do curso	1.512
Disciplinas eletivas	360
Estágio curricular supervisionado	486
Trabalho de conclusão de curso	72
Atividades complementares	240
Carga horária total do curso	3.534

Fonte: UFGD, 2008, p.214-215.

Cumprir ressaltar que as disciplinas ofertadas no curso até o ano de 2008, apresentadas no Quadro 06 foram alteradas e adaptadas para a nova realidade do curso a partir de 2009. As alterações se deram tanto nos aspectos de cargas horárias quanto em relação ao ementário dos componentes curriculares, bem como com a inclusão de outros componentes, mais voltados para a formação geral dos estudantes.

Ao que se percebe, o objetivo maior destas alterações foi de possibilitar uma adaptação satisfatória da estrutura vigente até 2008 para as diretrizes do programa Reuni, que dada a sua influência e relevância incitou a reestruturação de todos os cursos da UFGD a partir de 2009.

No que se refere às vagas ofertadas no curso de Matemática, o Quadro 08 reitera estes números para os anos de 2006 a 2009, dispondo, ainda, a relação candidato/vaga nos respectivos vestibulares, já apresentados no capítulo anterior.

Tabela 08 – Número de vagas ofertadas e relação candidato-vaga para o curso de Matemática da UFGD nos vestibulares de 2006 a 2009

Anos	Nº de vagas ofertadas	Relação candidato-vaga no vestibular
2006	50	0,98
2007	50	1,68
2008	50	1,70
2009	51	1,51

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Conforme verificado anteriormente, e reiterado na Tabela 08, a licenciatura em Matemática correspondeu ao curso dentre as menores relações candidato-vaga nos vestibulares da UFGD, apresentando menos de dois candidatos concorrendo a mesma vaga nos anos estudados.

Entretanto, cumpre ressaltar que a situação em âmbito nacional é bastante similar à encontrada na UFGD, visto que se analisados os dados divulgados pelo Inep, a relação candidato-vaga referente ao conjunto de cursos presenciais de Formação de Professores de Matemática do País, também está abaixo de dois, nos mesmos anos utilizados na presente pesquisa⁶⁰.

Embora não se visualize ampla procura pelo curso no período em destaque, a sua implementação continuou na instituição, em que o seu aprimoramento também esteve pautado nas reformas da educação superior da década de 2000, passando a abranger em seu contexto as diretrizes de políticas implementadas em âmbito nacional.

Desse modo, aprecia-se um processo contínuo de reestruturações no âmbito do curso de graduação da UFGD, em que o período de criação da instituição e de implementação da licenciatura em Matemática coincidiu com o estabelecimento de políticas mais amplas do contexto nacional, o que contribuiu para o aprimoramento e consolidação do referido curso.

⁶⁰ Esta argumentação parte de cálculos realizados com os dados dispostos nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior, em que, no conjunto de IES do País, as relações candidato-vaga nos vestibulares para os cursos presenciais de Formação de professores de Matemática são 1,59 em 2006, 1,35 em 2007 e 1,29 em 2008. No ano de 2009, o modo de apresentação dos dados foi modificado pelo Inep, em que se divulgou os números referentes ao Processo Seletivo Vestibular somado aqueles referentes a outras formas de ingresso. Com esta ressalva, a relação candidato-vaga em 2009 foi de 1,18.

Com o cenário descrito, pretende-se na seção seguinte expor de modo mais detalhado como se apresentaram os processos de evasão, permanência prolongada e conclusão de curso na licenciatura em Matemática da UFGD nas turmas ingressantes entre os anos de 2006 e 2009.

3.2 Particularidades da trajetória acadêmica: o que revela o curso de maior evasão

Se analisados os dados estatísticos encontrados no segundo capítulo, pode-se perceber que determinados cursos chamam a atenção, em virtude da apresentação de números discrepantes em relação às médias gerais encontradas.

Dentre tais cursos, Sistemas de Informação e Matemática, por exemplo, ganham destaque pelas elevadas taxas de evasão e baixos percentuais de conclusão. Bem como os cursos de Engenharia de Energia, Engenharia de Produção, Economia, e Ciências Contábeis apresentaram percentuais de retenção mais significativos em relação aos outros analisados no mesmo período.

Quando retratados os dados do curso de Matemática, que corresponde à graduação escolhida para uma análise mais detalhada neste capítulo, se visualizam questões a serem consideradas como relevantes para a completude da pesquisa. E, ao mesmo tempo, não se perde de vista que tais questões encontram-se relacionadas ao contexto de desenvolvimento da educação superior, tanto em relação ao movimento de expansão nacional como nos aspectos institucionais que compõem o ingresso e a permanência.

No que se refere à evasão, o curso de Matemática apresentou, em média, o maior percentual no intervalo de tempo considerado. Nos anos de 2006, 2007 e 2008, a taxa ultrapassou os 70% e em 2009 esteve próximo a 65%.

Em outros contextos, este curso vem sendo alvo de estudos que o apontam como de elevadas taxas de evasão. No estudo de Silva Filho et al. (2007), apresentado anteriormente, o curso de Matemática era registrado como o de maior percentual de evasão, dentre o conjunto de cursos ofertados no País. Consideradas as especificidades da metodologia de cálculo utilizada pelos autores, as taxas chegaram a 44% em 2005.

Em um contexto geograficamente mais próximo ao da presente pesquisa e com metodologia similar, Bittar et al. (2012) analisaram o fenômeno da evasão no curso de Matemática da UFMS, apresentando resultados que envolveram trinta anos de funcionamento do curso na referida instituição. Observaram que, em toda a sua história, cerca de 20% dos alunos ingressantes foram diplomados. Isto é, a média de evasão esteve em torno de 80%.

Na mesma direção, outros pesquisadores também encontraram resultados que colocaram o curso de Matemática dentre aqueles com percentuais mais elevados de evasão (ADACHI, 2009; SAMPAIO et al., 2011).

Quando se tratam das causas para as elevadas taxas, também são encontrados alguns registros na literatura. Para a comissão instituída pelo MEC na década de 1990, as causas da evasão eram sinalizadas como resultado de fatores individuais, internos e externos à instituição (BRASIL, 1997).

Com perspectiva similar, ao pesquisar a evasão no curso de Matemática em uma IES pública do estado de Minas Gerais, Santos (2012) problematiza a questão, também, mencionando o fenômeno em estudo como resultado de aspectos internos e externos à instituição.

No que se refere aos aspectos externos, a autora apresenta a desvalorização da profissão docente e às dificuldades geradas pelas condições de trabalho e financeiras da carreira como motivos relacionados à evasão. Em suas palavras:

[...] em termos de desvalorização da profissão docente, os motivos da evasão discente acontecem porque o salário é baixo e as condições de trabalho são precárias. Além disso, o reconhecimento social e financeiro do professor de Matemática é desproporcional ao tempo de dedicação aos estudos, principalmente porque o estudo é puxado (SANTOS, 2012, p. 127).

Nesse sentido, verifica-se que as problemáticas que cercam o curso de Matemática em um contexto nacional podem se referir a questões que transcendem à função institucional e aos atributos individuais, em que os aspectos sociais, ou externos, pesam na trajetória acadêmica dos estudantes que optam por fazer este curso. Associado a isto, a literatura também registra que os alunos que optam por realizar cursos de licenciatura são de perfis socioeconômicos baixos e com precária formação escolar (BRASIL, 1997).

A pesquisa de Pizoni (2014), realizada na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) apontou que os alunos ingressantes no curso de Matemática, em maior medida, são de perfis socioeconômicos baixos, e este fato influenciou significativamente suas trajetórias escolares, culminando em elevada taxa de evasão no referido curso⁶¹.

⁶¹ Registra-se que há a compreensão de que uma análise do perfil socioeconômico dos alunos de Matemática da UFGD poderia contribuir para as análises da presente pesquisa. Entretanto, não foi possível o levantamento destes dados, em função de transições logísticas ocorridas no início do funcionamento da instituição, em que o atual sistema acadêmico não armazena os dados socioeconômicos dos estudantes ingressantes em período anterior a 2009.

Ao se referir aos aspectos internos para a evasão, Santos (2012) apresenta como fatores relevantes as questões relacionadas à organização curricular, à metodologia de ensino adotada pelos formadores, a não aprendizagem dos conteúdos matemáticos, as reprovações, os critérios de avaliação e a ausência de integração entre universidade e educação básica.

Desse modo, entende-se que a instituição deve tomar para si a responsabilidade de proporcionar condições para o ingresso e para a permanência efetiva aos estudantes, buscando, ainda, minimizar com estratégias internas os efeitos causados pelos fatores externos que culminam nas altas taxas de evasão do curso.

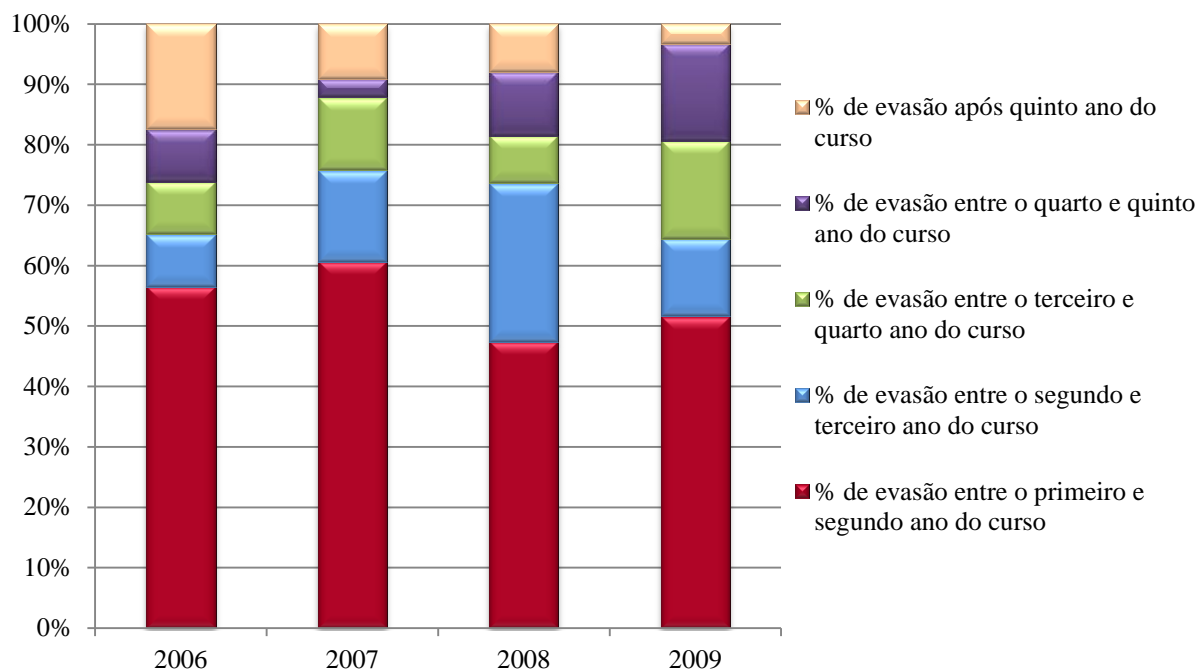
Cumprе reiterar, ainda, que além de agregar os fatores internos e externos citados por Santos (Ibid), acrescenta-se o fato do curso de Matemática se enquadrar nas Ciências Exatas, em que os conteúdos específicos se distanciam da tradição humanística construída historicamente no País (CHERVEL; COMPÈRE, 1999), articulando-se, ao mesmo tempo, aos fatores relacionados ao ensino nas escolas de educação básica do País.

Com estas perspectivas, quando analisado o panorama do curso de Matemática da UFGD, verifica-se que o mesmo se encontra inserido em um contexto mais amplo, em que os dados estatísticos relacionados à trajetória acadêmica não se apresentam discrepantes em relação aos números encontrados por pesquisadores em outras instituições (BITTAR et al., 2012; SILVA FILHO et al., 2007).

Em relação aos dados de pesquisa que vêm sendo apresentados no presente trabalho, alguns pontos chamam a atenção e merecem ser discutidos. Um deles trata-se do momento em que o estudante evade. Conforme constatado no capítulo anterior, no que se refere ao conjunto de cursos da UFGD, os primeiros períodos cursados são cruciais para a ocorrência do fenômeno da evasão.

Para a licenciatura em Matemática, verificam-se similaridades em relação a este aspecto. O Gráfico 27 apresenta as taxas de evasão por período no curso de Matemática da UFGD entre os anos de 2006 e 2009.

Gráfico 27 – Percentuais de evasão por período dos alunos ingressantes via vestibular no curso de Matemática. UFGD. 2006-2009



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Embora os percentuais de evasão de Matemática tenham se mostrado superiores à média geral encontrada para a instituição, a tendência relacionada ao momento da evasão apresenta similaridade aos achados para o conjunto de cursos da UFGD. Em análise individual, do total de estudantes evadidos durante todo o período de duração do curso, os percentuais daqueles que evadem entre o primeiro e o segundo ano são: 56,5% em 2006, 60,6% em 2007, 47,4% em 2008 e 51,6% em 2009.

Por outro lado, embora oscilante, verifica-se que aproximadamente uma média de 20% dos estudantes evadiu após o quarto ano de curso. Este dado explicita que a permanência prolongada também pode corresponder a um dos fatores que engendra a evasão, em que parte dos estudantes se mantém no curso por um período expressivo de tempo e então decide por evadir-se.

Desse modo, pode-se dizer que a interpretação do cenário descrito se associa a uma combinação de fatores, perpassando, conforme argumentado anteriormente, questões relacionadas ao perfil socioeconômico dos estudantes, ao mercado de trabalho, ao despreparo acadêmico dos alunos egressos da educação básica, à área do conhecimento, aos aspectos institucionais, às reprovações, dentre outros. Nesse sentido, a confluência de alguns fatores, como os citados, pode estar responsabilizando o abandono acadêmico na UFGD, em que a

permanência prolongada, desencadeada, sobretudo, por reprovações, configura-se como um aspecto relevante para a evasão no contexto do curso de graduação.

Outro aspecto que poderia ser acrescido aos citados trata-se do período de funcionamento do curso, visto que na UFGD a licenciatura em Matemática era ofertada apenas no turno matutino e este poderia ser um fator interveniente para o fenômeno da evasão. Especialmente, considerando que o perfil dos ingressantes de licenciatura incide na classe trabalhadora e, conseqüentemente, expressa a sua necessidade de inserção no mercado de trabalho, corroborando com o abandono pelo estudante matriculado que precisa trabalhar no período de oferta do curso.

Nesse sentido, a evasão, condicionada por aspectos como o supracitado, é de certo de modo consentida pela instituição, que ao ofertar um curso da classe trabalhadora em turno incompatível com as características socioeconômicas do ingressante, o exclui por não possuir mecanismos de aproveitamento e direcionamento do estudante que se apresenta para uma formação (BUENO, 1993).

Entretanto, há de se considerar que os dados obtidos estão articulados a uma realidade similar de outras pesquisas nacionais. Ainda, com pesquisa voltada para o caso da UFMG, Adachi (2009) encontrou seus resultados apontando que a evasão na Matemática para os alunos ingressantes em 2000 foi maior no período noturno quando comparado ao diurno. Nesse sentido, não se tem condições de efetuar a mesma comparação na presente pesquisa, visto que a UFGD passa a ofertar o referido curso no período noturno a apenas a partir de 2014.

Outro aspecto importante trata-se da questão relacionada à permanência do estudante no curso para além do tempo necessário para a diplomação. Os resultados apontados em capítulo anterior revelaram que a retenção se trata de um fenômeno presente no conjunto de cursos da UFGD e, ainda, um processo que se ascendeu entre os anos considerados, embora o número de alunos com vínculo ativo na instituição tenha se mostrado pouco expressivo, sobretudo para aqueles que ingressaram em 2006, 2007 e 2008. Em termos percentuais, as taxas de alunos em permanência prolongada no primeiro semestre de 2015 são de 0% para os ingressantes em 2006, 2,2% em 2007, 1,9% em 2008 e 14,6% em 2009.

Esse aspecto pode ser melhor visualizado quando se efetua um contraponto entre os processos de conclusão e evasão, conforme a Tabela 09.

Tabela 09 - Percentuais gerais de evasão e conclusão das turmas ingressantes via vestibular no curso de Matemática da UFGD entre 2006 e 2009

Anos	Percentual de evasão	Percentual de conclusão
2006	71,9	28,1
2007	71,7	26,1
2008	73,1	23,1
2009	64,6	18,8

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

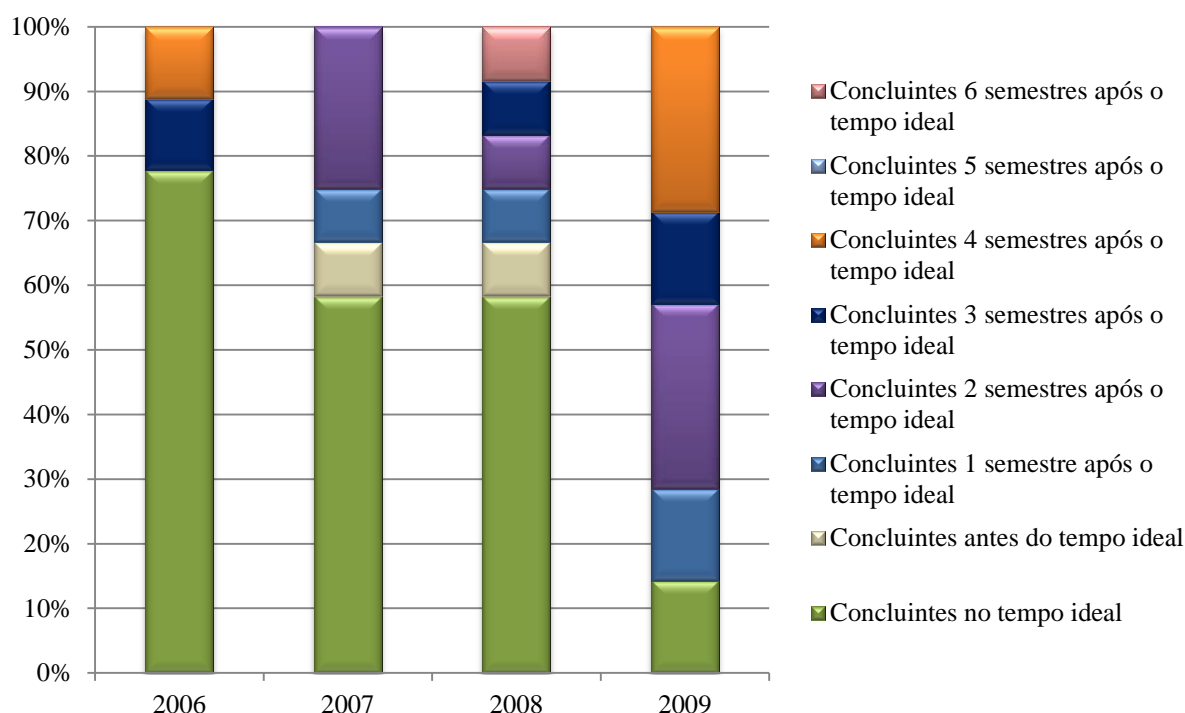
Constata-se que embora o percentual de evasão tenha diminuído em 2009, a taxa de conclusão também diminuiu, tratando-se de um indício de que o processo de retenção se expandiu no curso, principalmente quando se verifica que 14,6% ainda estão matriculados no curso, conforme apontado anteriormente⁶².

Esta constatação é reforçada quando se observa que o número de alunos que concluíram o curso no tempo mínimo de integralização curricular (Gráfico 28) também diminuiu ao longo dos anos. Este resultado indica que o curso de Matemática acompanhou as tendências já apresentadas para a instituição, conforme visto no capítulo anterior, quando se verificou que houve diminuição dos percentuais relativos à conclusão no tempo ideal para os três Colégios do conhecimento.

O Gráfico 28 apresenta as taxas de conclusão no curso de Matemática por período.

⁶² O cenário do ano de 2009, atípico em relação aos anteriores, pode estar associado a alterações relevantes ocorridas na instituição. A partir deste ano se iniciou a implementação do Reuni na UFGD, em que mudanças curriculares importantes foram implantadas, bem como o curso passou de anual seriado para semestral com regime de créditos. Investigações futuras que retratem esta relação entre Reuni *versus* trajetória acadêmica são oportunas.

Gráfico 28 – Percentuais de conclusão dos estudantes ingressantes via vestibular no curso de Matemática. UFGD. 2006-2009



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Em 2006 aproximadamente 78% dos alunos que concluíram o curso de Matemática o completaram no tempo ideal. Em 2007 e 2008 este número caiu para 68%, sendo que em 2009 a taxa sofreu queda brusca para aproximadamente 13%. Estes dados apontam para um aumento no tempo de permanência prolongada ao longo dos anos pesquisados, quando se observa que em 2009 o número de alunos concluindo o curso após o tempo ideal aumentou significativamente.

Em suma, a principal constatação que se pode ter a partir dos dados de conclusão expressos é de que, embora se tenha visualizado a implementação de políticas importantes no contexto da educação superior brasileira, os alunos têm aumentado o seu tempo de permanência na instituição, necessitando de vários semestres a mais do que é considerado como o tempo suficiente para a conclusão do curso. Ao mesmo tempo, estes dados também se articulam ao fenômeno da evasão, na medida em que parcela significativa dos estudantes abandonou o curso durante o período de permanência prolongada, conforme visto e argumentado anteriormente (Gráfico 27).

Os motivos para a diminuição do número de concluintes no tempo ideal ao longo dos anos pode estar relacionados a diversos fatores, envolvendo tanto os aspectos internos quanto os externos à instituição, além dos atributos individuais.

Os achados de pesquisa relacionados à elevada evasão nos primeiros períodos, à ascensão do processo de retenção ao longo dos anos e à incidência da evasão, também, vários semestres após o ingresso se tratam de variáveis relevantes para a trajetória do estudante no curso, podendo ainda se tratar de fatores interligados. Para Silva, Lameira e Barbosa (2014) “retenção e evasão guardam similaridades entre si principalmente quanto às causas que as promove, e quanto aos impactos que geram nas diferentes etapas do processo educativo” (p. 03).

Com os dados obtidos e expostos ao longo da seção, pode-se inferir que há uma combinação entre os fenômenos de retenção e de evasão, tendo em vista que cerca de 20% dos estudantes evadidos do curso decidem pelo abandono durante o período de permanência prolongada. Esse dado revela a ampliação das perdas do investimento público feito na educação superior, em que parcelas de estudantes ingressam, permanecem por vários semestres na instituição e ao final, evadem do curso, quando o esperado seria a sua conclusão.

Este resultado aponta que a integração do aluno no curso pode não corresponder ao fator preponderante da trajetória acadêmica, uma vez que os estudantes evadidos após vários semestres do ingresso, em tese, já estariam integrados, mesmo que parcialmente, à instituição.

Sendo assim, com o intuito de entender melhor a relação entre retenção e evasão, e considerando que é uma evidência importante para a presente pesquisa, a discussão que se segue está dedicada a confrontar os dados de evasão com a reprovação em disciplinas ofertadas no primeiro ano do curso, o que seria um dos primeiros obstáculos condicionantes para a retenção e para o abandono acadêmico. Ao mesmo tempo, também se procura analisar como estes fenômenos se articulam à conclusão no contexto do curso de graduação com maiores percentuais de evasão na UFGD.

3.3 A relação entre reprovação e evasão no curso de Matemática da UFGD

Embora a retenção na educação superior se trate de uma temática pouco investigada na literatura nacional, neste trabalho explicita-se a ampliação de suas taxas no contexto institucional, o que corresponde a um dos fenômenos que marcam perdas na trajetória acadêmica nos cursos de graduação. Além disso, a sua articulação com a evasão tem caracterizado um processo cheio de contradições, visto que a decorrência de tais fenômenos

ruma na direção contrária dos objetivos traçados para a educação superior no âmbito da expansão deste nível de ensino no País, em que o resultado esperado seria a diplomação dos estudantes.

Para Silva N. M. (2012) a evasão e a retenção se articulam ao insucesso estudantil, o qual é definido como a situação em que “[...] o estudante reprova e repete componentes curriculares e/ou disciplinas, abandona ou evade do curso de graduação” (SILVA N. M., 2012, p. 56). Entretanto, não se pode perder de vista que os referidos fenômenos ocorrem devido a fatores diversos que envolvem a educação superior, levando a sua análise e interpretação a um grau de complexidade que merece estudos aprofundados que considerem os aspectos relacionados aos contextos social, institucional e individual.

Para a presente pesquisa, em que o foco está mais voltado para os aspectos institucionais da trajetória acadêmica, constatou-se que os processos de evasão, permanência prolongada e conclusão se revelaram diferentes, dependendo do modo como os cursos foram agrupados no capítulo dois.

Para o caso da licenciatura em Matemática, a questão associada à retenção se configura como um ponto importante para os estudos de trajetória acadêmica, visto que o referido curso, em um contexto nacional, apresenta taxas elevadas de reprovações, sobretudo em componentes curriculares específicos das Ciências Exatas (RAFAEL e ESCHER, 2015). Este processo revela que para além da questão associada à integração acadêmica (TINTO, 1975), outros aspectos do contexto institucional devem ser melhor discutidos quando se trata da evasão e da retenção, uma vez que o aluno em permanência prolongada que desiste do curso já estaria acolhido/adaptado ao contexto institucional.

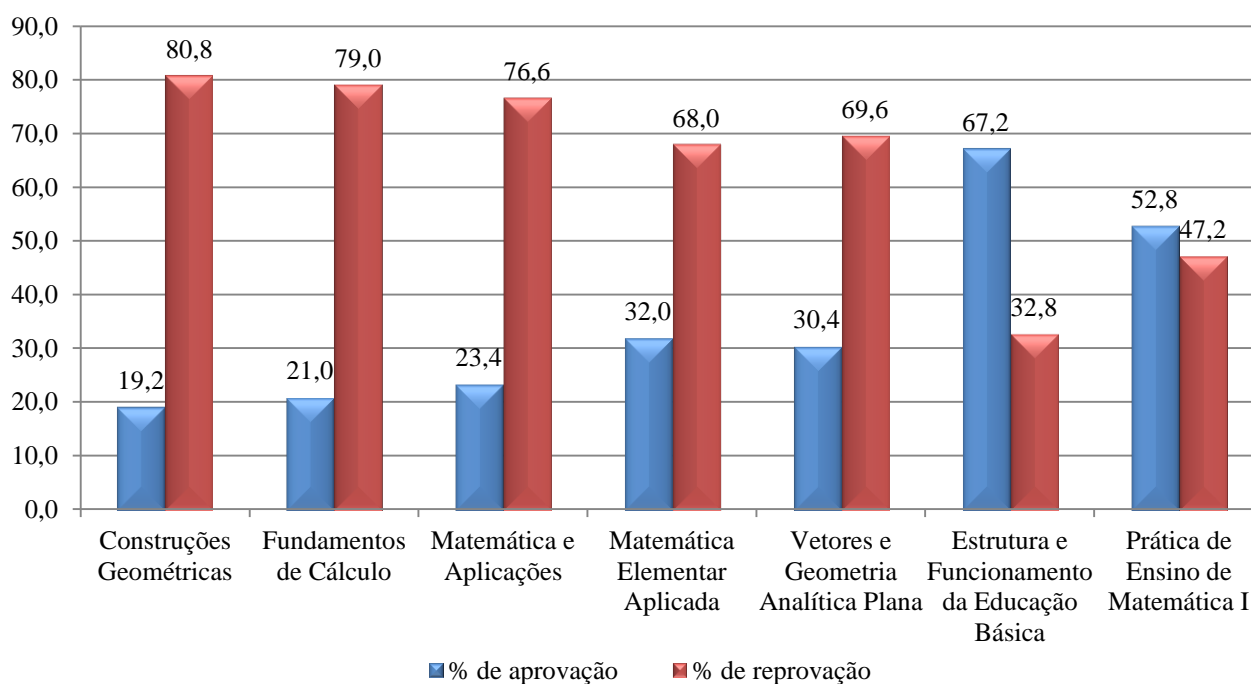
Quando se analisou que o fenômeno da evasão foi mais intenso nos primeiros períodos e, ao mesmo tempo, apresentando percentuais expressivos de desistentes nos períodos finais de curso, tornou-se oportuno o levantamento das seguintes questões: Existe relação entre a retenção e a evasão no curso de Matemática da UFGD? Quais são as taxas de reprovação nos componentes curriculares ofertados no primeiro ano do curso de Matemática da UFGD entre 2006 e 2009?

Não se pretende responder de modo definitivo o primeiro questionamento feito, visto que seriam necessários outros subsídios para uma conclusão cientificamente mais precisa. Entretanto, considera-se que o apontamento de alguns dados que respondam à segunda questão poderá trazer indicativos iniciais que revelam a proximidade entre os fenômenos citados para o referido curso.

Conforme apontado no Quadro 06, no primeiro ano de curso o rol de componentes curriculares que se apresentavam nos momentos de matrícula para os ingressantes entre 2006 e 2008 era composto de uma disciplina de conteúdo de dimensão prática (Prática de Ensino de Matemática I), uma de conteúdo de formação pedagógica (Estrutura e Funcionamento da Educação Básica) e cinco de conteúdo de formação específica (Construções Geométricas, Fundamentos de Cálculo, Matemática e Aplicações, Matemática Elementar Aplicada e Vetores e Geometria Analítica Plana). Essa composição revela que já desde o primeiro ano de curso há forte ênfase em disciplinas da área da matemática.

Ao analisar as taxas de aprovação e de reprovação nos referidos componentes curriculares, agrupou-se os dados conforme o Gráfico 29:

Gráfico 29 - Percentuais de aprovação e de reprovação em disciplinas ofertadas no primeiro ano do curso de Matemática. UFGD. 2006-2008



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Verifica-se que, dentre o conjunto de alunos que ingressaram na UFGD nos anos de 2006 a 2008, os percentuais de reprovação se apresentaram mais elevados nas disciplinas de conteúdo específico do curso de Matemática. Para os componentes de formação pedagógica e dimensão prática, as taxas de aprovação foram superiores aos de reprovação.

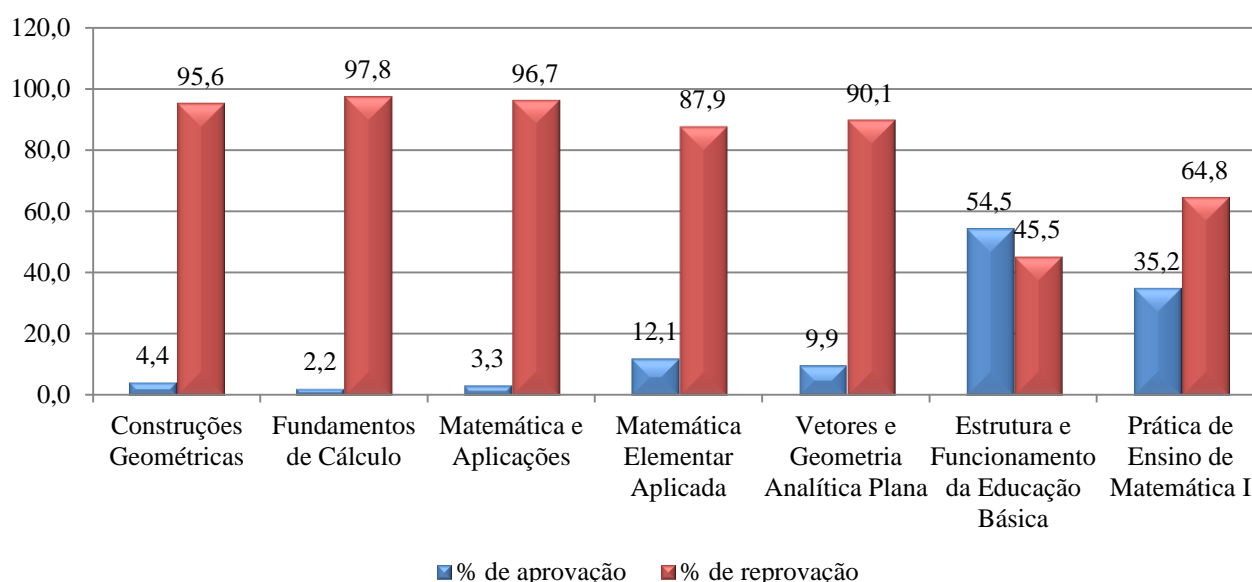
Se considerar os dados já expostos anteriormente, em que a maior taxa de evasão no curso de Matemática foi de 73,1% no ano de 2008, verifica-se que algumas disciplinas de

conteúdo específico apresentaram percentuais de reprovação superiores a este número. As maiores taxas foram obtidas para as disciplinas de Construções Geométricas (80,8%), Fundamentos de Cálculo (79%) e Matemática e Aplicações (76,6%).

Nesse sentido, passa-se a considerar que as reprovações podem ter atingido não somente o conjunto de alunos evadidos e em permanência prolongada, mas também aqueles que já foram diplomados.

O Gráfico 30 apresenta as mesmas informações do Gráfico 29 para o grupo de estudantes evadidos.

Gráfico 30 - Percentuais de aprovação e de reprovação em disciplinas ofertadas no primeiro ano do curso de Matemática– Grupo dos evadidos. UFGD. 2006-2008



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa

Os dados expressos indicam que os percentuais de reprovação se revelaram significativos, sobretudo para as disciplinas de formação específica, em que um número reduzido de estudantes já evadidos do curso obteve aprovação. Para Rafael e Escher (2015), a reprovação na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral⁶³ tem sido um dos fatores que culminam no “abandono do curso e até mesmo influencia na decisão de não se matricular em um curso de graduação no qual a disciplina seja obrigatória” (p. 3).

Por outro lado, os componentes não relacionados à formação específica apresentaram percentuais de aprovação mais expressivos. A disciplina de Prática de Ensino de Matemática I registrou 35,2% de aprovação e a de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, 54,5%.

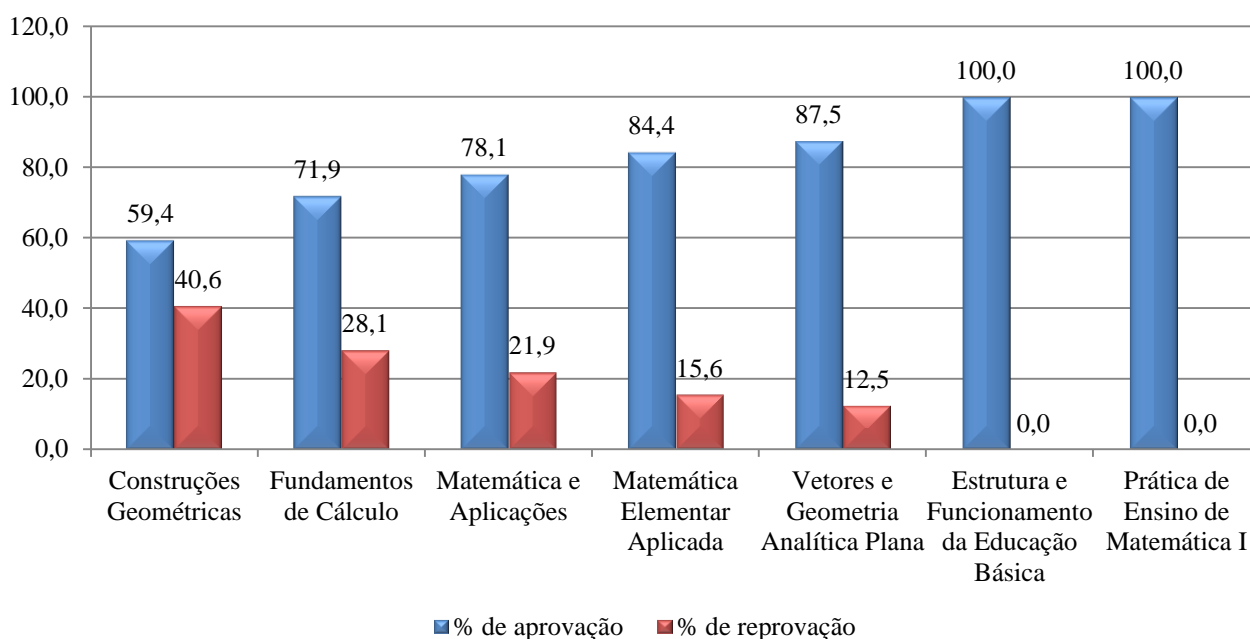
⁶³ Similar à disciplina de “Fundamentos de Cálculo”, constante no rol de componentes do primeiro ano de curso na UFGD entre 2006 e 2008.

Nesse sentido, o fracasso inicial em disciplinas próprias das Ciências Exatas pode corresponder a um dos aspectos relevantes para a decisão de abandono do curso.

Com relação às taxas de aprovação e reprovação para os alunos em permanência prolongada, ingressantes entre 2006 e 2008, constata-se que apenas dois deles estão nesta condição no ano de 2015, sendo que um não foi reprovado em nenhuma disciplina cursada no primeiro ano e o outro não obteve êxito em quatro das cinco disciplinas de formação específica.

Para o conjunto de estudantes ingressantes entre 2006 e 2008 que concluíram o curso, os dados de aprovação e de reprovação nas disciplinas ofertadas no primeiro ano são reunidos no Gráfico 31:

Gráfico 31 - Percentuais de aprovação e de reprovação em disciplinas ofertadas no primeiro ano do curso de Matemática – Grupo dos concluintes. UFGD. 2006-2008



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

Para o grupo exposto no Gráfico exposto, os percentuais de aprovação nos componentes apontados foram significativos, atingindo 100% para as disciplinas não relacionadas à formação específica do curso de Matemática. Para estas disciplinas, verifica-se que alguns estudantes não obtiveram êxito na primeira vez em que as cursaram, entretanto, as taxas foram expressivamente menores do que os registrados para o grupo de evadidos.

Os percentuais de reprovação dos concluintes foram de 40,6% em Construções Geométricas, 28,1% em Fundamentos do Cálculo, 21,9% em Matemática e Aplicações, 15,6% em Matemática Elementar Aplicada e 12,5% em Vetores e Geometria Analítica Plana.

Esses dados permitem corroborar as afirmações de que as reprovações induzem à evasão, especificamente quando as reprovações incidem nas disciplinas específicas do curso.

Até o ano de 2008, além da forte presença de disciplinas específicas da área de matemática, notoriamente de baixo rendimento pelo conjunto de estudantes que os cursavam, apresentava-se como outro aspecto de impacto na vida acadêmica o fato do curso ser anual, em que o fracasso nas disciplinas ofertadas no primeiro ano levaria o estudante a repeti-las, com duração de no mínimo mais um ano letivo, o que implicaria em ampliação do tempo para a conclusão do curso e, conseqüentemente, contribuindo para a ampliação das taxas de permanência prolongada dos estudantes.

Para os ingressantes em 2009, período a partir do qual se iniciou a implementação do Programa Reuni, adotou-se o regime de créditos semestrais nos cursos de graduação da UFGD, o que pode promover alterações nos percentuais de reprovações.

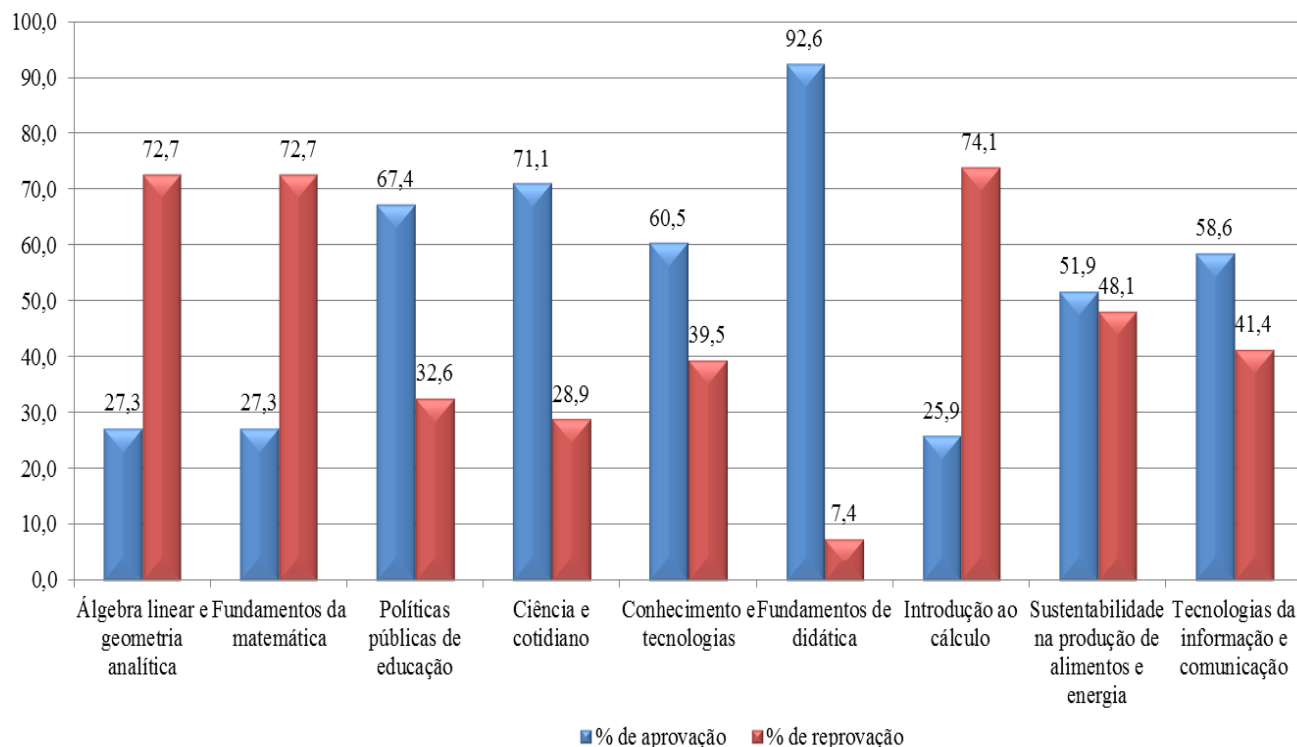
A partir deste ano, também, a instituição reduziu o número de disciplinas específicas do curso nos primeiros períodos, com o intuito de proporcionar uma formação mais ampla e transdisciplinar aos sujeitos. Este objetivo, por sua vez, embasava parte do processo de implementação da política do Reuni, o que possibilitava aos alunos decidir pela mobilidade acadêmica no caso de não se adaptarem ao curso de ingresso, com o intuito de minorar a evasão no contexto das instituições.

Embora os estudantes pudessem escolher alguns dos componentes a serem cursados, verificou-se uma concentração significativa de matrículas nas disciplinas de “Álgebra Linear e Geometria Analítica”, “Fundamentos da Matemática”, “Políticas Públicas de Educação”, “Ciência e Cotidiano” e “Conhecimento e Tecnologias”, do primeiro semestre, e “Fundamentos de Didática”, “Introdução ao Cálculo”, “Sustentabilidade na Produção de Alimentos e Energia” e “Tecnologias da Informação e Comunicação”, do segundo semestre. Destas disciplinas, apenas três se referiam a conteúdos específicos do curso de Matemática⁶⁴.

Os dados relacionados à aprovação e reprovação nas referidas disciplinas são expostos no Gráfico 32:

⁶⁴ Tratam-se dos componentes curriculares “Álgebra Linear e Geometria Analítica”, “Fundamentos da Matemática” e “Introdução ao Cálculo”.

Gráfico 32 - Percentuais de aprovação e de reprovação em disciplinas ofertadas nos dois primeiros semestres do curso de Matemática. UFGD. 2009



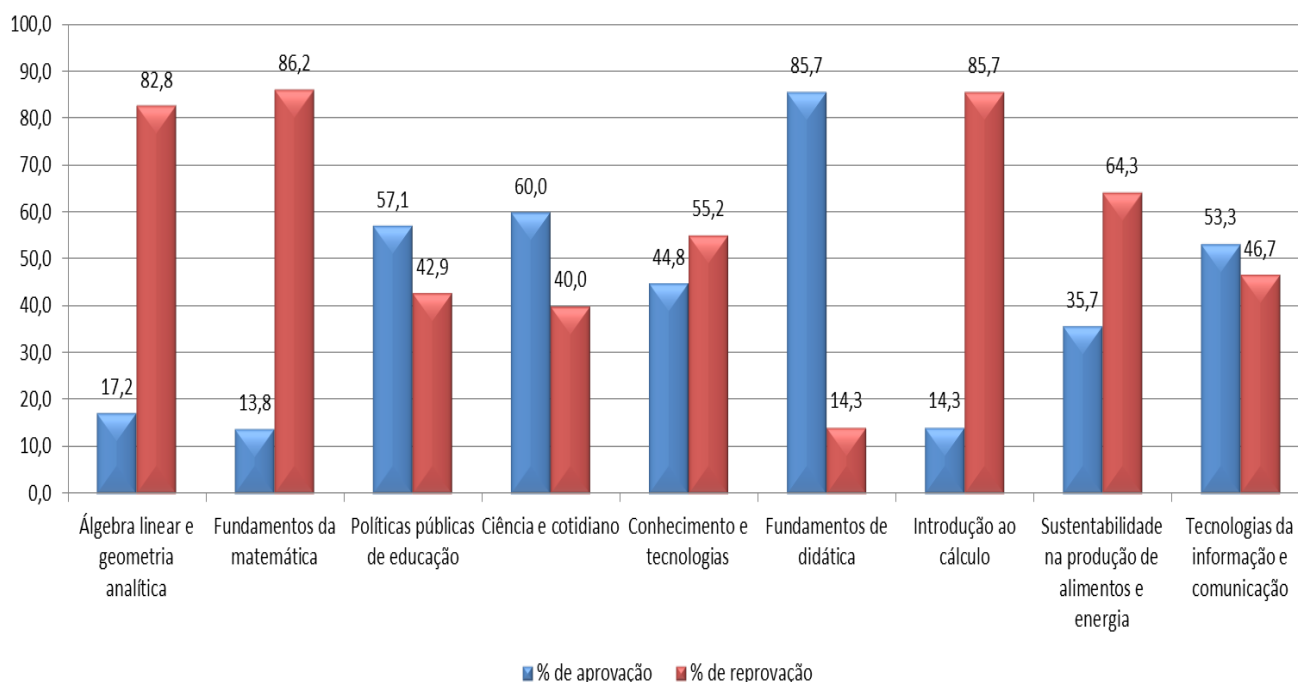
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

Verifica-se, mais uma vez, que as disciplinas não relacionadas à formação específica do curso apresentaram percentuais de aprovação significativos dentre o conjunto de estudantes que ingressaram por vestibular em 2009. As disciplinas de formação específica continuaram com taxas de reprovação expressivas, sendo estes superiores a 70%.

Entretanto, com a oferta de apenas três componentes de conteúdo específico no primeiro ano do curso e, ao mesmo tempo, com maiores percentuais de aprovação nas demais disciplinas, pode-se pressupor que a reestruturação curricular efetivada na instituição se tratou de um fator positivo para a decisão de continuidade do curso pelos acadêmicos. Essa constatação é reforçada ao reiterar que o percentual de evasão diminuiu aproximadamente 8% da turma ingressante em 2008 para a de 2009.

Mesmo os estudantes evadidos obtiveram percentuais expressivos de aprovação em alguns componentes curriculares, conforme pode ser visto no Gráfico 33.

Gráfico 33 - Percentuais de aprovação e de reprovação em disciplinas ofertadas nos dois primeiros semestres do curso de Matemática – Grupo dos evadidos. UFGD. 2009



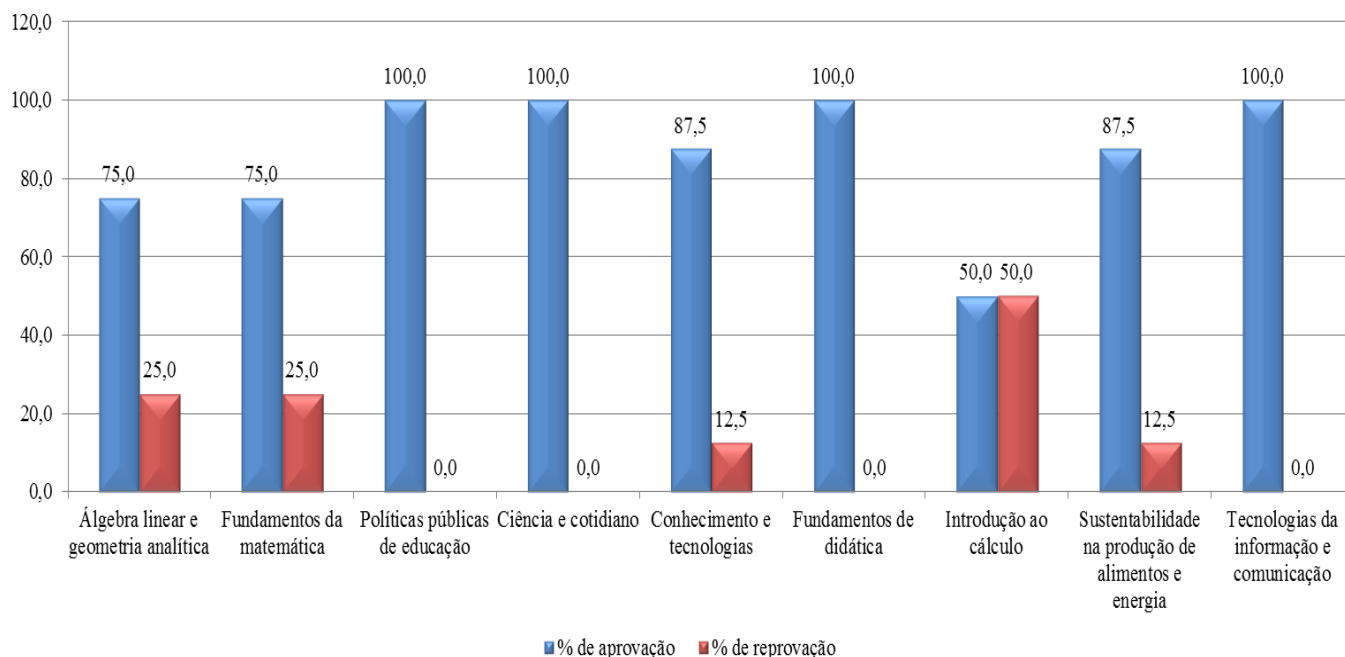
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

Os estudantes evadidos obtiveram maiores percentuais de reprovação nas disciplinas de Álgebra linear e geometria analítica (82,8%), Fundamentos da Matemática (86,2%) e Introdução ao Cálculo (85,7%). Por outro lado, em outras disciplinas as taxas de reprovação foram menores, sendo a mais baixa aquela obtida na disciplina de Fundamentos de Didática (14,3%).

Dentre o grupo de alunos ainda com vínculo ativo na instituição, as disciplinas específicas continuaram a apresentar elevadas taxas de reprovação. Os percentuais obtidos foram de 85,7% em Álgebra linear e geometria analítica, 71,4% em Fundamentos da Matemática e 80% em Introdução ao Cálculo. Além destas, a disciplina de Tecnologia da informação e comunicação, classificada no eixo comum da universidade, apresentou o percentual de reprovação de 83,3% para este grupo.

Para os concluintes, os resultados se apresentaram diferentes, conforme informações expostas no Gráfico 34:

Gráfico 34 - Percentuais de aprovação e de reprovação em disciplinas ofertadas nos dois primeiros semestres do curso de Matemática– Grupo dos concluintes. UFGD. 2009



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

Se contrastados com os dados apresentados anteriormente, pode-se dizer que as taxas de reprovação foram baixas para o conjunto de disciplinas ofertadas no primeiro ano aos alunos já diplomados, ingressantes em 2009. A disciplina com maior percentual de reprovação foi a Introdução ao cálculo, em que metade dos alunos não obteve aprovação na primeira vez em que a cursaram.

De modo geral, verifica-se que os alunos evadidos obtiveram maiores percentuais de reprovação nas disciplinas analisadas, quando comparados aos alunos concluintes, sendo que esta situação compreende todo o período de análise da presente pesquisa.

Ao mesmo tempo, também se constata que os maiores percentuais de reprovação se deram em disciplinas de conteúdo específico do curso de Matemática. Ao considerar que a reprovação corresponde a um aspecto importante da trajetória acadêmica, os dados apresentados sugerem que também pode se tratar de um fator crucial para a decisão do estudante de abandonar ou continuar no curso.

A análise se torna um pouco mais acurada ao verificar que há uma diferença no número de disciplinas de conteúdo específico ofertadas em 2006-2008 e em 2009. Até o ano de 2008, das sete disciplinas ofertadas no primeiro ano, cinco delas tratavam de conteúdos próprios da Matemática, sendo que nestes componentes os percentuais de reprovação foram

mais expressivos, conforme argumentado anteriormente. Paralelamente a isto, de acordo com os dados já apontados no capítulo dois e reiterados ao longo deste capítulo, os percentuais de evasão oscilaram de 71,7% a 73,1% entre os anos de 2006 e 2008.

No ano de 2009, em que foram ofertadas nove disciplinas, observa-se que apenas três delas tratavam de conteúdo específico do curso de Matemática, nas quais os percentuais de reprovação continuaram a se destacar como os mais significativos quando comparados aos demais componentes. E, a taxa de evasão obtida para a turma ingressante neste ano foi de 64,8%, isto é, menor do que a registrada nos anos anteriores.

Desse modo, entende-se que para o contexto do curso de Matemática as reprovações em disciplinas de conteúdo específico atuam como fatores relacionados à evasão. Ou seja, o aluno ingressa e já no primeiro ano não obtém êxito em vários componentes curriculares, o que contribui para a sua decisão de abandonar o curso. Quando o número de componentes de formação específica diminuiu em 2009, o percentual de evasão também diminuiu.

Esse dado explicita que as ações institucionais voltadas para o controle da evasão podem ser sentidas/observadas, e portanto são significativas, mesmo em se tratando de um fenômeno complexo como é a evasão, em que estão envolvidas questões sociais, institucionais e individuais.

Cumprido argumentar que as questões sociais e individuais se distanciam em maior medida das atribuições institucionais. Entretanto, paralelamente às políticas implementadas em âmbito nacional, a formulação de políticas institucionais voltadas para a permanência do estudante poderiam contribuir para minimizar a evasão. Ao mesmo tempo, os dados empíricos do âmbito institucional precisariam ser distinguidos e levados em consideração, uma vez que cada curso apresenta suas particularidades. Especificamente, no caso da UFGD os cursos do Colégio das Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar demandariam análises mais detidas, visto que apresentam percentuais de evasão maiores em relação aos demais cursos.

Assim, considera-se que alguns fatores relacionados à evasão podem decorrer da política formulada em âmbito nacional e também das políticas institucionais. Especialmente considerando que aspectos contidos no contexto do curso de graduação também podem interferir na trajetória acadêmica dos estudantes de graduação.

De modo geral, os dados apresentados corroboram para a argumentação de que o movimento de expansão da educação no Brasil tem se caracterizado como um processo cheio de meandros, revelando contradições em relação às definições previstas nas políticas de

educação superior formuladas e implementadas nas últimas décadas, as quais visam à permanência e à diplomação dos estudantes que ingressam neste nível de ensino.

No contexto do curso de maiores percentuais de evasão da UFGD verificou-se que os dados referentes a este fenômeno se apresentaram associados às reprovações e à retenção, uma vez que para os evadidos as taxas de reprovações em disciplinas do primeiro ano, sobretudo em componentes específicos da matemática, apresentaram-se significativas.

Constatou-se, também, que um número significativo de alunos abandonou o curso durante o período em que se encontravam em permanência prolongada, o que leva a crer que as reprovações se tornaram uma constante ao longo dos anos em que estiveram na instituição, a ponto de optarem por não persistir no curso.

Nessa direção, os achados de pesquisa apontam que para além da problemática da evasão se concentrar em maior medida nos primeiros períodos de curso, também se verifica que a ocorrência deste fenômeno se destaca nos períodos finais do curso, estando condicionado, além de outros fatores, às reprovações nos componentes curriculares. Assim, pode-se inferir que a retenção também gera a evasão.

3.4 As políticas institucionais como alternativas de controle da evasão

Por ser um processo complexo, a evasão estudantil está relacionada a diversos fatores intervenientes, não podendo ser solucionada em ações gerais e focalizadas a apenas uma variável, mesmo que seja aspecto preponderante, considerando a alteração no perfil dos estudantes universitários nos últimos anos (RISTOFF, 2013b). Trata-se de um fenômeno complexo, o qual envolve questões econômicas, culturais, políticas e pedagógicas. Assim, faz-se necessário a implantação de ações de gestão institucional, além das medidas públicas das políticas mais amplas.

A literatura tem registrado nas últimas décadas alguns procedimentos que podem contribuir para minimizar o fracasso estudantil, entendido aqui como a situação em que o aluno não obtém êxito no curso de ingresso e o abandona.

Registra-se que há dois estudos que contribuíram sobremaneira para a realização do presente trabalho, sendo escritos em diferentes contextos, ainda que tratem do mesmo objeto aqui investigado. Assim, esta última seção tem o intuito de apontar as possibilidades de intervenção contidas nestes estudos e, por fim, analisar em que medida estas ações definidas para um contexto mais amplo se articulam com a realidade da trajetória acadêmica na UFGD.

Ainda na década de 1990, a Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras, após a conclusão de seus trabalhos em 1997, apresentaram algumas sugestões para controle da evasão nas instituições públicas nacionais. As ações propostas pela referida comissão são reproduzidas abaixo:

- Flexibilizar os currículos dos cursos e redimensiona-los em termos de menor carga horária;
- oferecer atividades de apoio pedagógico a estudantes com dificuldades de desempenho;
- melhorar a formação pedagógica do docente universitário;
- adotar políticas institucionais que valorizem o ensino de graduação, tais como: destinação de recursos orçamentários exclusivamente para a graduação; estabelecimento de sistema de bolsas para a atividade de ensino; implantação de linha de crédito para projeto de pesquisa ou de melhoria pedagógica em ensino; direcionar recursos orçamentários para reequipamento e manutenção de laboratórios e bibliotecas; valorização da atuação dos docentes nos cursos de graduação;
- estabelecer mecanismos de apoio psicopedagógico ao estudante;
- criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas;
- elaborar projetos de aprimoramento dos cursos;
- ampliar programas de convênios para estágios dos estudantes junto a empresas, escolas, etc.;
- desenvolver programas de cultura e lazer nas instituições universitárias;
- ação pedagógica organizada em disciplinas com altas taxas de reprovação;
- produção de material de divulgação, junto aos estudantes de ensino médio, a respeito do perfil dos cursos e das possibilidades de profissionalização a eles vinculadas;
- definição de um sistema público – legislação e registros acadêmicos que impeça a duplicidade de inserção dos alunos em cursos oferecidos pelas instituições públicas;
- atualização dos currículos dos cursos e criação de novos cursos que respondam às mudanças sociais contemporâneas – urbanas, culturais, artísticas, tecnológicas, organizacionais, etc., contemplando por igual o desenvolvimento do cidadão e do profissional. (BRASIL, 1997, p. 141).

Observa-se que as medidas propostas ainda na década de 1990 estão concentradas, basicamente, em ações concernentes aos mecanismos de gestão institucional. Ou seja, atribui-se algumas responsabilidades às IES, que inseridas em contextos próprios, mas não desvinculados de uma realidade mais ampla, poderão formular políticas que potencializem o rendimento dos estudantes de graduação e favoreçam o sucesso de sua trajetória acadêmica.

Dentre as propostas contidas no referido estudo, verifica-se que algumas delas foram implementadas no contexto de expansão da educação superior nos anos 2000. Este movimento de expansão foi acompanhado de, por exemplo: reestruturação curricular, com o programa Reuni; ampliação dos programas de bolsas acadêmicas, por exemplo aquelas obtidas com recursos dos programas Pnaes e Pnaest; e, aumento de recursos para a

manutenção de laboratórios e bibliotecas das Ifes, com o orçamento disponibilizado pelas fases do programa de expansão do governo federal.

No entanto, estas medidas propiciadas pela política nacional não são suficientes para a garantia de êxito na trajetória acadêmica, principalmente quando se verifica que a evasão continua sendo um fenômeno presente nas diversas instituições do País. Nesse sentido, estas políticas mais amplas precisam ser acompanhadas por ações locais.

Apontamentos similares foram dados por Oliveira et al., os quais realizaram estudo verificando a trajetória acadêmica na USP. A metodologia adotada pelos autores é bastante similar à utilizada no presente trabalho, sendo que analisaram a evasão, a permanência prolongada e a conclusão de curso para as turmas de alunos de graduação ingressantes entre 1995 e 1998.

A argumentação dos autores esteve pautada nas discussões de Tinto (1975), explanando que as interações entre alunos e dos alunos com professores correspondem a motivações significativas para a permanência no curso e sua conclusão, inclusive podendo influenciar o direcionamento da carreira profissional. Assim, apontaram o envolvimento do aluno com projetos de pesquisa como uma possível ação para contribuir com a diminuição das taxas de evasão e de retenção na USP, haja vista que estes estudantes estabelecem um relacionamento mais próximo com a instituição e professores.

Outras propostas apresentadas pelos autores para maximizar a conclusão do curso foram: acompanhar de modo mais próximo os alunos no primeiro ano, que correspondem aqueles com maiores chances de abandonar o curso. Os autores explanaram que este mecanismo tem sido utilizado por universidades norte-americanas e europeias através de recepção, acolhimento e orientação inicial dos estudantes, inclusive com efeitos positivos na permanência estudantil; melhorar o material explicativo produzido para cada curso, bem como sua distribuição, além de desenvolver programas junto às escolas de ensino médio para que os alunos conheçam melhor a instituição e seus cursos; diferenciar estudantes *full-time* (com dedicação integral à universidade), que correspondem ao tipo ideal da universidade, dos estudantes *part-time* (com dedicação parcial à universidade), para que seja realizada a necessária intervenção diferenciada, dependendo do tempo disponibilizado pelo aluno à universidade; e compreender melhor as motivações dos alunos que ingressam na instituição com outro curso superior já concluído; pensar em bolsas de estudo que não exigissem como contrapartida a realização de tarefas e trabalhos para além daqueles já demandados pelo curso, no caso de cursos em período integral; pensar em um processo de ingresso e trajetória no

curso que permitisse atender os objetivos de uma complementação de estudos ou de uma formação geral de modo alternativo, no caso dos alunos que já possuem outro curso superior; analisar as demandas feitas aos alunos de cursos noturnos e sua viabilidade para alunos trabalhadores. (OLIVEIRA et al., 2004).

Se levadas em consideração as concepções de Tinto (1975), quando detectam a importância da instituição no reconhecimento das expectativas do aluno e no estímulo à integração ao ambiente universitário, verifica-se que esta análise e os resultados obtidos no estudo dos autores convergem para o entendimento da evasão como um processo dinâmico. Com esse parâmetro, Oliveira et al. (2004) concluíram que a evasão resulta da ação conjunta de vários fatores e que caberia à instituição a adoção de medidas que favorecessem o sucesso acadêmico.

Cabe aqui ressaltar, que no caso do curso de Matemática da UFGD, foi possível observar que além dos dados apontados por Tinto (1975) e Oliveira et al. (2004) em que observam que a evasão é significativamente maior nos anos iniciais do curso, também há uma tendência à ampliação das taxas de evasão ao final do curso. Esses dados quando cotejados com o processo de ampliação do ingresso à educação superior pretendido pelo Estado brasileiro explicitam a necessidade de se ampliar as políticas nacionais e institucionais de atenção à permanência, especialmente quando se aproxima das taxas da educação de massa (TROW, 2007; GOMES; MORAES, 2012), em que os perfis dos alunos se alteram (RISTOFF, 2013b). Caso contrário pode incidir no que Saviani (1997) apontava para a educação básica na década de 1980 quando dizia que quanto mais democrática a escola quis ser menos democrática efetivamente ela foi.

O que esses dados apontam é que não bastam estudos e políticas gerais sobre a evasão e seu controle, há a necessidade de análises empíricas, que devem ser iluminadas a partir dos resultados das pesquisas científicas para se conhecer as especificidades de cada IES e de cada curso e a partir daí se propor medidas efetivas, considerando os contextos institucionais e da sociedade brasileira.

No entanto, o processo para a implementação de políticas de controle à evasão é tão complexo quanto o seu conhecimento e monitoramento, considerando as contradições e as diversidades que compõem o ambiente acadêmico e universitário brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar a trajetória de alunos de graduação da UFGD, ingressantes entre 2006 e 2009, com vistas a explicitar características de seu ingresso e de sua permanência, face aos processos de evasão, permanência prolongada e conclusão de curso.

O rumo traçado por este objetivo foi delineado partindo do pressuposto de que o movimento de expansão da educação superior brasileira ocorrida a partir da década de 1990 proporcionou alguns avanços no que se refere ao aumento do número de estudantes que conseguiram adentrar a este nível educacional. A partir disso, as leituras realizadas passaram a permitir a consideração de que este processo vem se apresentado, em alguns aspectos, contraditório às definições previstas nas políticas nacionais, visto que no contexto institucional os imbrólios que envolvem a permanência do estudante no curso têm contribuído para a consolidação do fenômeno da evasão.

Nesse sentido, o enfoque do trabalho recaiu sobre a UFGD, instituição criada em meio a este movimento de expansão. Foram selecionados os alunos ingressantes entre 2006 e 2009 via vestibular nos cursos de graduação presenciais desta instituição, com o intuito de atender ao objetivo geral traçado e de responder o seguinte problema de pesquisa: A partir do movimento de expansão da educação superior brasileira, como se caracterizam a evasão, a permanência e a conclusão nos cursos de graduação da UFGD?

O percurso realizado foi embasado nos seguintes objetivos específicos:

- Explicitar o movimento de expansão da educação superior a partir da década de 1990, delineando alguns dos aspectos que envolvem o acesso a este nível de ensino no País.
- Identificar as taxas de evasão, de permanência prolongada e de conclusão em cursos de graduação presenciais da UFGD, a partir do acompanhamento da trajetória de estudantes ingressantes via vestibular entre os anos de 2006 a 2009.
- Detalhar aspectos relacionados à trajetória acadêmica no contexto do curso de graduação da UFGD com maior evasão.

Com o rumo traçado a partir da questão norteadora, dos objetivos e com os resultados obtidos, foi possível fazer considerações a partir da caracterização da evasão, da permanência e da conclusão que, embora retratem o caso específico da UFGD, podem, em grande medida, serem explicativas desses fenômenos em curso no conjunto das instituições federais de educação superior. Nesse sentido, apresentam-se as seguintes considerações:

❖ **Não há clareza conceitual na literatura sobre o fenômeno da evasão.**

Há uma multiplicidade de definições nas pesquisas realizadas nas últimas décadas, resultando na apresentação de cálculos matemáticos diferenciados, o que gera resultados distintos e sem parâmetros de comparabilidade. Em meio a isso, outros fenômenos do meio acadêmico que condicionam à evasão, como reprovações e retenção, nem sempre são considerados pelos pesquisadores nos estudos realizados em âmbito nacional ou local.

❖ **As políticas nacionais implementadas focam os aspectos socioeconômicos.**

Verifica-se que o número de matrículas expandiu de modo significativo, marcando, inclusive, a importante transição entre um sistema de elite para um sistema de massa a partir de meados de 2000, conforme argumentaram Gomes e Moraes (2012). Esse processo, por sua vez, caracterizou a popularização da educação superior no Brasil, em que estudantes de perfis socioeconômicos diferenciados passaram a ter oportunidades de cursar uma graduação.

No que se refere às políticas voltadas para a assistência estudantil, como o Pnaes e o Pnaest, as mesmas passaram a incorporar outros aspectos relacionados ao atendimento ao estudante, deixando de ter, apenas, caráter assistencialista em um sentido financeiro e envolvendo ações voltadas, por exemplo, para moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

Contudo, as ações mais amplas, formuladas para o atendimento à demanda crescente de ingresso, embora se configurem como relevantes para o contexto vivenciado, não resolvem os problemas relacionados às perdas da trajetória acadêmica, pois há outros fatores que não estão sendo considerados pelas políticas nacionais. As questões curriculares e metodológicas, por exemplo, apenas recentemente estão sendo mencionadas, a exemplo do que ocorreu quando da implementação do Programa Reuni, enquanto política indutora às instituições.

Assim, tendo em vista a diversificação do perfil socioeconômico proporcionada pela própria política nacional, que resultou na popularização da educação superior, as ações de permanência implantadas se mostraram importantes e ao mesmo tempo insuficientes, visto que a evasão continua impactando as diversas instituições do País e representam prejuízos que necessitam ser minorados.

❖ **Há ausência de monitoramento de dados por instituições.**

As pesquisas relacionadas à evasão, conforme o levantamento bibliográfico realizado, revelam que de modo geral não há controle interno pelas instituições, voltado para a verificação contínua das taxas de evasão de seus cursos. Em consequência, também não se verifica definição de estratégias próprias de controle do referido fenômeno.

Para o caso das universidades federais, percebem-se algumas tentativas de realização de estudos voltados para monitorar os dados de evasão no conjunto de instituições. Entretanto, o estudo mais completo realizado ocorreu ainda na década de 1990, em que o MEC criou comissão formada por representantes das diversas universidades federais do País, objetivando ampliar o entendimento acerca do fenômeno para então viabilizar medidas de controle.

Estabelecido quase 20 anos após esta comissão, o grupo de trabalho para estudos sobre evasão acadêmica, criado pela Sesu/MEC em 2012, ainda não divulgou resultados que integre o conjunto de universidades existentes. Nesse sentido, a definição de ações institucionais de monitoramento de dados e de controle da evasão poderia direcionar melhor as políticas nacionais e favorecer o sucesso na trajetória acadêmica dos estudantes de graduação.

❖ **A combinação de fatores explica os resultados dos cursos com maior e menor evasão na UFGD.**

Considerando a metodologia adotada, que partiu do acompanhamento de coorte, os resultados revelaram uma média de evasão em torno de 41% para o conjunto de cursos estudados.

De modo geral, os cursos mais concorridos nos processos seletivos de ingresso, os ofertados em período integral e os bacharelados, incidem em carreiras mais atrativas, e, portanto, atendem alunos de perfil socioeconômico mais elevado e, conseqüentemente, correspondem aos de menor evasão. São exemplos: Medicina, Direito e Agronomia.

Por outro lado, cursos com menor relação candidato-vaga, ofertados em horário noturno e as licenciaturas são de menor atratividade e com maiores taxas de evasão, como os cursos de Letras, Geografia e Matemática.

Entretanto, como se trata de um fenômeno complexo, há processos de evasão que não são explicados apenas por esses fatores, pois envolve além desses outros aspectos, visto que há alguns casos que fogem a esta generalização. O curso de Pedagogia, por exemplo, atende

público de baixo perfil socioeconômico, é uma licenciatura ofertada no período noturno e, no entanto, apresenta baixa evasão. Outros exemplos são os cursos de Engenharia de Alimentos e Engenharia Agrícola, que atendem os alunos em período integral, são bacharelados, de alta atratividade e, no entanto, possuem taxas elevadas de evasão.

Embora, o objetivo desta pesquisa não tenha recaído em dimensionar o percentual de influência dos fatores explicativos da evasão, pode-se considerar, a partir dos resultados obtidos, que a evasão é condicionada à incidência de um conjunto de fatores simultâneos e intervenientes.

Esses dados corroboram outros estudos analisados que apontam que as questões de empregabilidade e de prestígio da profissão, assim como as questões socioeconômicas dos estudantes, são aspectos que interferem nas taxas de evasão, e, portanto, estão relacionadas a fatores externos ao contexto institucional.

Nesse sentido, observa-se que a política nacional tem buscado minorar esses fatores por meio da realização de programas de assistência estudantil, sendo essa a ação mais presente e historicamente apontada como medida de controle da evasão. No entanto, observa-se que apesar da implementação em curso de programas, como o PNAES, o PNAEST e a bolsa permanência, as taxas de evasão se mantêm elevados.

❖ **As taxas de aprovação têm diminuído no conjunto de cursos da UFGD.**

Verificou-se que, embora o número de estudantes que concluíram o curso de ingresso se manteve expressivo em alguns cursos, os dados gerais registrados estiveram em decréscimo com o passar dos anos.

De modo geral, os cursos pertencentes ao Colégio de Ciências de Vida e os ofertados em período integral corresponderam aos de maiores percentuais de conclusão. Esses dados articulam-se aos de permanência prolongada, na medida em que a diminuição das taxas de conclusão foi acompanhada de aumento do número de estudantes retidos na instituição para além do tempo considerado ideal para o término.

O resultado se torna mais claro quando se analisa que os cursos de menores percentuais de conclusão, como Engenharia Agrícola (16%) e Economia (16,7%), não foram aqueles com maiores taxas de evasão, com a ressalva de que este número também foi expressivo, mediando em torno de 50%. O destaque aqui é dado para a constatação de que nestes cursos, as taxas de retenção/permanência prolongada são expressivas, quando comparadas a outros cursos analisados.

Se consideradas as metas estabelecidas pelas políticas nacionais, expressas no Reuni e no PNE, que estabelecem a elevação gradual das taxas de aprovação até atingir os 90%, pode-se dizer que os resultados obtidos na presente pesquisa apontam que o movimento de expansão da educação superior brasileira é, de fato, meandroso. A média em torno de 50% de conclusão, decrescente com o passar dos anos, corroboram esta afirmação. A análise se aprofunda quando se verifica que a UFGD participou dos principais programas de acesso e permanência criados pelo governo federal nas últimas décadas e os resultados acadêmicos alcançados por esta instituição contradizem as definições da própria política em implementação.

❖ **As taxas de evasão e de retenção têm oscilado de forma desigual e combinada.**

Embora o conjunto de cursos da UFGD tenha apresentado taxas de evasão de pequenas oscilações, se fixando em torno de 40%, observou-se que a retenção corresponde a um fenômeno em ascensão na universidade pesquisada.

No que se refere à permanência prolongada, constatou-se que os cursos de maiores taxas, de modo geral, são ofertados em período integral, pertencem ao Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar e conferem grau de bacharelado, como é o caso das Engenharias de Energia e de Produção, que reuniram estas três características citadas.

Considera-se que a combinação entre os processos de retenção e de evasão se configuram como um agravante na trajetória acadêmica, uma vez que foi possível observar, a partir dos resultados obtidos, que parte dos alunos evadidos foi alvo do processo de retenção quando do vínculo com a IES.

❖ **A retenção induz a evasão.**

Analisando-se o caso do curso de maior taxa média de evasão da UFGD, constatou-se que mesmo o fenômeno da evasão se apresentando em maiores proporções no início do curso, também há um número expressivo de estudantes que abandonam o curso nos períodos finais, mesmo após quatro anos cursados.

Assim, considera-se que a retenção também pode corresponder a um dos fatores que engendra a evasão, em que parte dos estudantes se mantém no curso por um período expressivo de tempo e então decide por evadir-se.

Desse modo, pode-se observar que o atual contexto em que se configura a educação superior, caracterizado pela expansão do acesso à educação superior e seus efeitos, torna mais complexo o processo de caracterização do fenômeno da evasão. Quando apresentado por Tinto (1975), o qual apontava para a preponderância da evasão no início do curso, indicava-se a necessidade de maior acolhimento e integração dos estudantes ao meio acadêmico. O atual contexto explicita que há evasão também ao final do curso, engendrada particularmente por reprovações sucessivas.

❖ Os cursos do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar têm especificidades em relação à evasão, permanência e conclusão.

Para além das questões socioeconômicas e de atratividade da carreira, outro fator interveniente na trajetória acadêmica trata-se da área da ciência a que o curso pertence. No caso da presente pesquisa, foram viabilizadas comparações entre os três colégios do conhecimento classificados pela Capes.

Constatou-se que os cursos pertencentes ao Colégio de Ciências, Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar apresentaram os maiores percentuais de evasão e de permanência prolongada. Após a análise de um desses cursos, conforme dados apresentados no terceiro capítulo, pode-se observar que o referido colégio possui algumas especificidades, principalmente no que se refere às taxas de reprovação em disciplinas específicas da área de ciências exatas.

Verificou-se, também, que os alunos evadidos obtiveram maiores percentuais de reprovação nos componentes analisados, quando comparados aos alunos concluintes, sendo que esta situação foi constatada em todo o período de análise da presente pesquisa.

Ao considerar que a reprovação corresponde a um aspecto importante da trajetória acadêmica, os dados apresentados sugerem que também pode se tratar de um fator significativo. Esse fato merece novos estudos que ampliem as análises a partir de outros fatores relacionados à trajetória acadêmica, visto que não se pode perder de vista que a reprovação corresponde a um dos inúmeros fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno da evasão no contexto do curso.

Nesse sentido, as particularidades dos cursos de graduação diferenciados precisam ser levadas em consideração, o que demandaria a implementação de políticas focalizadoras abrangendo os seus aspectos singulares.

❖ **Políticas relacionadas a alterações curriculares interferem na trajetória acadêmica.**

Quando se observou maiores percentuais de reprovação em disciplinas de conteúdo específico, conforme dados apresentados no terceiro capítulo, também foi constatado que há diferenças no número de disciplinas de conteúdo específico ofertadas em 2006-2008 e em 2009, isto é, antes e após o início de implementação do Programa Reuni, o qual possibilitou reestruturações curriculares nos cursos de graduação.

No ano de 2009, a redução de disciplinas específicas das ciências exatas ofertadas nos primeiros semestres culminou em diminuição da taxa média de evasão no curso. Nesse sentido, as reprovações em disciplinas de conteúdo específico atuaram como fatores relacionados à evasão. Ou seja, o aluno ingressa e já no primeiro ano não obtém êxito em vários componentes curriculares, o que contribui para a sua decisão de abandonar o curso. Quando o número de componentes de formação específica diminuiu em 2009, o percentual de evasão para os ingressantes neste ano também diminuiu. Esses dados, embora não concludentes, trazem indícios que demandam mais análises com viés abrangente e longitudinal nesses aspectos.

❖ **Após evadir, há tentativas de retorno à educação superior pelo estudante.**

Constatou-se que cerca de 21% dos alunos evadidos na UFGD, ingressantes no período em análise, foram matriculados em outra graduação desta instituição, em período anterior ou posterior a 2006-2009. No entanto, nesta segunda tentativa pelos estudantes, 43% não obteve êxito e desistiu mais uma vez do curso.

Esse resultado pode estar indicando que um número significativo de estudantes que ingressam na educação superior ainda está decidindo a carreira profissional a seguir, o que resultou em matrículas sucessivas em vários cursos de uma mesma instituição.

De qualquer modo, esse dado permite inferir que para além dos fatores individuais e externos, há também a incidência de fatores relacionados ao contexto institucional, os quais contribuem significativamente para a ocorrência do fenômeno da evasão. Para além das medidas que devem ser formuladas para o acompanhamento da trajetória do estudante durante o curso, admite-se que a criação de mecanismos pela instituição que auxiliem o estudante em suas escolhas profissionais poderia corresponder a um aspecto positivo para a minoração da evasão.

❖ **Há necessidade de implementação de políticas institucionais que possam interferir nas particularidades dos cursos.**

De modo geral, considera-se que as políticas de educação superior, ao mesmo tempo em que recebem influências de um contexto global, incidem algumas problemáticas quando de sua implementação no âmbito institucional.

Enquanto foco de programas formulados para um contexto mais amplo, a popularização do ingresso, aliada à questão da permanência estudantil, também faz parte de um processo que necessita ser aprimorado com mecanismos de gestão institucional.

Os meandros do acesso à educação superior explicitam, portanto, que há necessidade da combinação de políticas universais e focalizadoras de forma a atender ao conjunto dos fatores intervenientes no fenômeno da evasão, tanto sociais, institucionais e individuais.

Assim, o conhecimento da realidade local e das especificidades dos cursos de graduação ofertados precisa corresponder a fatores norteadores para o processo de implementação de políticas pensadas para o âmbito nacional.

Essas premissas poderiam contribuir para potencializar o êxito na trajetória acadêmica, visto que a evasão e a permanência prolongada têm caracterizado um processo contraditório em relação aos objetivos previstos nacionalmente para a educação superior, em que se espera que o aluno ingresse, permaneça no sistema satisfatoriamente e, por fim, conclua o curso.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, Gardênia; CARVALHO, Renata Silveira; ZERBINI, Thaís. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. **RAE- eletrônica**, São Paulo, v. 5, n. 2, Art. 17, p. 01-26, jul./dez. 2006.
- ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- AGUIAR, Gil Emerson Lima. **Permanência e evasão do aluno universitário**: estudo da experiência do Centro Universitário São Camilo, São Paulo, à luz da Bioética. 2012. 81 f. Dissertação (Mestrado em Bioética)-Programa de Bioética do Centro Universitário São Camilo, São Paulo, 2012.
- ALMEIDA, Cíntia Soares. **Dificuldades de aprendizagem em Matemática e a percepção dos professores em relação a fatores associados ao insucesso nesta área**. 2006. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/tcc/12006/cinthiasoaresdealmeida.pdf>>. Acesso em 1º jun 2015.
- ALMEIDA, Marcelo Matias. **Concepção de desenvolvimento regional construída no processo de criação e implantação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)-Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.
- ALVES, Thiago e PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011.
- AMARAL, Daniela Patti; OLIVEIRA, Fátima Bayma. O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, out./dez. 2011.
- ANDES. **Texto aprovado do PNE ratifica política de privatização da educação**: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2014. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=6839>>. Acesso em: 30 nov. 2015.
- ARRUDA, Ana Lúcia Borba. **Expansão da educação superior**: uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco. 2011. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 75 p.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas, v.16, n.2, p. 355-374, jul. 2011.

BARDAGI, Marúcia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação. 2007. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BITTAR, Marilena et al. A evasão em um curso de Matemática em 30 anos. **EM TEIA-Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, vol. 3, número 1, p. 1-17, 2012.

BITTAR, Mariluce; PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda: **Políticas de expansão da educação superior, no período 2003-2010, e suas implicações para o acesso e a permanência de estudantes**. 2012. 26f. Projeto de Pesquisa apresentado ao processo de seleção de projetos para a chamada universal – MCTI/CNPq nº 14/2012. Campo Grande, 2012. (circulação restrita).

BRAGA, Mauro Mendes; MIRANDA-PINTO, Clotilde Otília Barbosa; CARDEAL, Zenilda de Lourdes. Perfil sócio-econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. **Química Nova**, Belo Horizonte, 20(4), p. 438-444, 1997.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda; BOGUTCHI, Tânia F. Tendências da demanda por ensino superior: estudo de caso da UFMG. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 129-152, jul. 2001.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: <
http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D16762%26Itemid%3D&ei=E4IzVdC5GKGLsQTYnpj4Dw&usg=AFQjCNGyS-km-iIaeALwvsJaPWbz9CIZJA&bvm=bv.95039771,d.b2w>. Acesso em 06 jun. 2015.

_____. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais - 2003 a 2012**: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: <
http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D12386%26Itemid%3D&ei=7XxzVcvXAsPlsAS_wIFA&usg=AFQjCNGklNn43M3IX03P2S0mjmN1oOci0A&bvm=bv.95039771,d.cWc>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. **Coletiva Censo da Educação Superior 2012**: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <
http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D14153%26Itemid%3D&ei=fYBzVd_BD4T7gwSh1IPoBw&usg=AFQjCNFKKHf9kkF1ShG2X3JnR3BE3_n63A&bvm=bv.95039771,d.cWc>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio - Relatório Final 1999**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP, 2000. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/188>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1997. 152 p.

_____. **Fies supera marca de 556 mil contratos em 2013**: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/01/fies-supera-marca-de-556-mil-contratos-em-2013>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. **Financiamento Estudantil – Relatório de Gestão, exercício 2000**: Caixa Econômica Federal, 2001a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/FIES2000.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. **MEC apoia novas escolas e qualificação de professores**: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18605:mec-apoia-novas-escolas-e-qualificacao-de-professores&catid=206&Itemid=86>. Acesso em: 24 jul. 2015.

_____. **MEC investe R\$ 592 milhões na expansão universitária**: Ministério da Educação, 2006a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?id=5346&option=com_content&task=view>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. **Número de contratos do Fies ultrapassa 300 mil em 2012**: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18049:numero-de-contratos-do-fies-ultrapassa-300-mil-em-2012&catid=372>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. **O que é o FIES**: Ministério da Educação, 2015b. Disponível em: < <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. **O que é o PROUNI**: Ministério da Educação, 2015c. Disponível em: < <http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**: Ministério da Educação, 2015d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=607&id=12302&option=com_content>. Acesso em 06 jun. 2015.

_____. **Professores de escolas rurais terão curso de licenciatura**: Ministério da Educação, 2015f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18753:professores-de-escolas-rurais-terao-curso-de-licenciatura&catid=212&Itemid=86>. Acesso em: 24 jul 2015.

_____. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA**: Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, 2004c. Disponível em: <

http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf>. Acesso em 31 jul. 2015.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015e. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. **Sobre áreas de avaliação**: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2014b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

BRISSAC, Rafaela de Menezes Souza. **Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de tecnologia**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, ago. 1993.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. A política pública de expansão para a educação superior entre 1995 e 2010: uma abordagem neoinstitucionalista histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 51-76, jan./mar. 2015.

CENTRO MICRODATOS. **Estudio sobre causas de la deserción universitaria**. 2008. 143 f. Informe Final- Departamento de Economía da Universidad de Chile, Santiago, 2008.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

CORSINI, Rodnei. **Adeus, docência**. 2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/195/adeus-docencia-292321-1.asp>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, Ago. 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

FELICETTI, Vera Lucia; FOSSATTI, Paulo. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 265-282, jan./mar. 2014.

FELICETTI, Vera Lúcia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n.3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FREITAS, Katia Siqueira. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **Eccos-Revista Científica**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 247-264, jan./jun. 2009.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da educação do campo. **Em aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 212-259, jun. 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 200 p.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 275-298, set. 2002,

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Numes. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

GUIMARÃES, Sandra Lopes. **A entrevista de acolhimento e o contrato de trabalho pedagógico como uma possibilidade frente à evasão escolar em um Curso Superior de Tecnologia**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Eletrônico Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999. Versão monousuário 3.0.

LEHMAN, Yvette Piha. Estudo sobre universitários em crise: evasão e re-escolha profissional. **Estudos de Psicologia**. Campinas, SP, v. 31, n.1, p. 45-53, jan./mar. 2014.

LIMA, Edileusa Esteves. E. **A expansão das licenciaturas na UFMG: estratégias de gestão de evasões de alunos face às metas do Reuni**. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local)-Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2012.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva, AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.1, p. 7-36, mar. 2008.

LIVRAMENTO, Vanessa. **Evasão nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. In: HORTA, C. E. R. (Org. e Coord.). **Evasão no ensino superior brasileiro**. Brasília: ABMES Cadernos, 2012. p. 9-58.

MACEDO, Arthur Roquete et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MANRIQUE, Ana Lúcia. Licenciatura em matemática: formação para a docência x formação específica. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 515-534, 2009.

MARQUES, Waldemar. Expansão e oligopolização da educação superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 69-83, mar. 2013.

MATTA, Karen Weizenmann. **Evasão Universitária Estudantil: Precursores Psicológicos do Trancamento de Matrícula por Motivo de Saúde Mental**. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura)-Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MASSI, Luciana. **Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara**. 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências)-Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MAZZETTO, Selma Elaine; CARNEIRO, Cláudia Christina Bravo e Sá. Licenciatura em Química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. **Química Nova**, Fortaleza, v. 25, n. 6b, p. 1204-1210, 2002.

MOLINA, Mônica C.; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MUZZI, Luiza. **Baixa procura e evasão acendem alerta em licenciaturas na UFMG**. 2015. Disponível em: < <http://www.otempo.com.br/cidades/baixa-procura-e-evasio%3A3o-acendem-alerta-em-licenciaturas-na-ufmg-1.1040448>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

NEY, Otávio Abrantes de Sá. **Sistemas de informação acadêmica para o controle da evasão**. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)-Programa de Pós-

Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

NUNES, Raul Ceretta. Panorama Geral da Evasão e Retenção no Ensino Superior no Brasil (IFES). In: Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação, 27, 2013, Recife. **Painel...** Recife: FORGRAD, 2013. Disponível em: <<http://www.forgrad.com.br/apresentacoes/dia1/2013%20-%20Painel%20Forgrad%20Agosto%20-%20Evasao.pdf>>. Acesso em 29 jun. 2014.

OLIVEIRA, Jonas de Paula. **Acesso à educação superior pelo ENEM/SiSU: uma análise da implementação nas universidades sul-mato-grossenses.** 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996.** 1997. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.30, n.108, p. 739-760, out. 2009.

_____. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. et al. **Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo ingressantes de 1995 a 1998.** São Paulo: CEPPE-FEUSP, 2004, 142p.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance: OECD Indicators.** Paris: OECD, 2010.

PALUMBO, Dennis James. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, Eda Coutinho Barbosa Machado de (Org). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares.** Brasília: MEC/UnB, 1998. p. 35-62.

PARRINO, María Del Carmem. La deserción y la retención de alumnos: un viejo conflicto que requiere pensar nuevas soluciones. **GUAL.** Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 01-15, 2009.

PEREIRA JUNIOR, Edgar. **Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão.** 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PIZONI, Fernando. **Perfil socioeconômico e trajetória escolar de alunos de licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática da Unesp de São José do Rio Preto.** 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2014.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno a instituição. 2000. 167 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RAFAEL, Rosane Cordeiro; ESCHER, Marco Antonio. Evasão, baixo rendimento e reprovações em cálculo diferencial e integral: uma questão a ser discutida. In: Encontro Mineiro de Educação Matemática, 7, 2015, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFSJ, 2015. p. 1-12.

RAMOS, Lilian das Graças. **Dois ensaios sobre aspectos recentes do ensino superior brasileiro**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento)-Programa de Pós-Graduação em Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

REAL, Giselle Cristina Martins. Acesso e qualidade na política da educação superior no Brasil dos anos 2000: entraves e perspectivas. In: JEFFREY, Débora Cristina; AGUILAR, Luis Enrique (Org.). **Política educacional brasileira**: análises e entraves. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 81-106.

RISTOFF, Dilvo. Os desafios da educação superior na Ibero-américa: inovação, inclusão e qualidade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 519-545, nov. 2013a.

_____. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 1-36, 2013b.

_____. Um novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

_____. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, nº 3, p. 1-59, jan./jun. 2013c.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.42, p. 407-422, set./dez. 2009.

ROCHA, C. V. Neoinstitucionalismo como modelo de análise para as Políticas Públicas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 11-28, jan./jun. 2005.

SALLUM JÚNIOR, Brasílio. Metamorfoses do Estado brasileiro no final do século XX. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 35-54, jun. 2003.

SAMPAIO, Breno et al. Desempenho no vestibular, *background* familiar e evasão: evidências da UFPE. **Economia Aplicada**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 287-309, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-102.

SANTOS, Francely Aparecida. **Evasão discente no ensino superior**: estudo de caso de um curso de licenciatura em Matemática. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, jul./set. 2013.

SILVA, Antônio Simões. Evasão no Ensino Superior. In: Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação, 25., 2012, Uberlândia. **Painel...** Uberlândia: FORGRAD, 2012. Disponível em: <http://www.forgrad.com.br/documentos/apresentacoes/apresentacoes_xxv_encontro_nacional_de_pro_reitores_de_graduacao_antonio.ppt>. Acesso em 16 mar. 2015.

SILVA, Antonio Simões; LAMEIRA, Rosangela das Graças Ferreira do Vale; BARBOSA, Katia Aparecida Marangon. Modelo para cálculo de retenção e evasão na educação superior: caso da Engenharia Civil. In: Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, 42, 2014, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: ABENGE, 2014, p. 1-7.

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas de educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

SILVA, Neide Menezes. **Sucesso e insucesso na educação superior**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. 211 p.

SILVA, Silcia Soares. **Trajetórias de estudantes da rede pública que ingressam, permanecem e obtém êxito numa universidade pública**. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no Ensino Superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SILVESTRE, António Luís. **Análise de dados e estatística descritiva**. São Paulo: Editora Escolar, 2001. 246 p.

SOUSA, Sandra Zákia; ALAVARSE, Ocimar. **O "novo Enem" democratiza o acesso ao ensino superior e induz melhorias no ensino médio? NÃO. Quem se beneficia dessas alterações?**: Folha de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2305200909.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

SOUZA, Juliana Maciel. **Trajetória do estudante no curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: perfil do ingressante, situação acadêmica e motivos de retenção e evasão. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde)-Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

STROISCH, Adriane. **A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do Campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)**. 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, Winter, 1975.

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos?: ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. Campinas; Sorocaba. **Avaliação**, v.19, n.1, p. 89-110, mar. 2014.

TROW, Martin. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII**. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <<http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>>. Acesso em 27 abr. 2015.

UFGD. **Histórico da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**: Universidade Federal da Grande Dourados, 2015. Disponível em: <<http://portal.ufgd.edu.br/aufgd/historico>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática-Licenciatura Plena**. Processo nº 23104.005403/2003-33. Dourados, 2003. Disponível para consulta na Coordenadoria de Graduação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFGD.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática/FACET/UFGD-REUNI**. Processo nº 23005.002258/2008-61. Dourados, 2008. Disponível para consulta na Coordenadoria de Graduação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFGD.

_____. **Habilitação Matemática – CEUD**. Dourados, 1989. Disponível para consulta na Coordenadoria de Graduação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFGD. Disponível para consulta na Coordenadoria de Graduação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFGD.

_____. **Anexo 01 Processo nº 23000.005076/88-88**. Dourados, 1988. Disponível para consulta na Coordenadoria de Graduação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFGD. Disponível para consulta na Coordenadoria de Graduação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFGD.

_____. **Reconhecimento Matemática – Licenciatura Plena CEUD**. Dourados, 1990. Disponível para consulta na Coordenadoria de Graduação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFGD. Disponível para consulta na Coordenadoria de Graduação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFGD.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação** - 1998. Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 24 maio 2015.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Avaliação**, Campinas, v. 16, p. 149-163, mar. 2011.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24, 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001. p. 1-17.

VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. Estudio introductorio. In: VILLANUEVA, Luis F. Aguilar (Ed.). **Problemas públicos y agenda de gobierno**. San Ángel: Miguel Angel Porrua, 1993. p. 15-72.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed., Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

LEGISLAÇÕES

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 24 maio 2015.

_____. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 out. 1996a. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/10/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=144>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 dez. 2004a. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=03/12/2004>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

_____. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jun. 2006b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=09/06/2006>>. Acesso em 06 jun. 2015.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social

pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=96>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=25/04/2007>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jul. 2010a. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=20/07/2010>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Diretrizes para a formação de professores são homologadas**: Ministério da Educação, 2015g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21013:diretrizes-para-a-formacao-de-professores-sao-homologadas&catid=202&Itemid=86>. Acesso em: 24 jul. 2015.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1964 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=25/11/1995>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>>. Acesso em 10 jun. 2015.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/01/2001&jornal=1&pagina=177&totalArquivos=446>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 2001c. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=13/07/2001>>. Acesso em 06 jun. 2015.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004b. Disponível em: <

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=15/04/2004>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jan. 2005a. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=14/01/2005>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 ago. 2005b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=01/08/2005>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/12/2008>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012c. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012>>. Acesso em 06 jun. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014c. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=26/06/2014>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 maio 1999a. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=98&data=28/05/1999>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 jun. 1998. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=01/06/1998>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jan. 2010b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=80&data=27/01/2010>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2007b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=39&data=13/12/2007>>. Acesso em 06 jun. 2015.

_____. **Projeto de Lei nº 73/1999**: Câmara dos Deputados, 1999b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>>. Acesso em 06 jun. 2015.

_____. Portaria nº 860, de 27 de maio de 1999. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 maio 1999c. Disponível em :<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=33&data=28/05/1999>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. Portaria nº 1386, de 15 de setembro de 1999. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 set. 1999d. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=16/09/1999>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. **Portaria Normativa nº 01, de 22 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Fundo de Financeiro ao Estudante do Ensino Superior – FIES, regulamenta a adesão de mantenedoras de instituições de ensino não gratuitas e dá outras providências. Brasília, 2010d. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/portaria_normativa_n01_22012010.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2015.

_____. Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais - PNAEST. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 2010c. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=36&data=29/12/2010>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Resolução nº 2.647, de 22 de setembro de 1999. Regulamenta dispositivos da Medida Provisória nº 1.865-4, de 1999, que trata do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 set. 1999e. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=21&data=23/09/1999>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. **Resolução CNE nº 4, de 6 de abril de 2009**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina,

Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12801&option=com_content> Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. **Resolução CNE nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12801&option=com_content> Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. **Resolução CNE nº 2, de 18 de junho de 2007.** Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12801&option=com_content>. Acesso em: 20 jul. 2015.

UFGD. **Plano de desenvolvimento institucional (2013-2017):** Universidade Federal da Grande Dourados, 2015. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br//arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/pdi.pdf>>. Acesso em 08 jun. 2015.

_____. **Resolução nº 53 de 01 de julho de 2010.** Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFGD. Dourados, 2010. Disponível em: <<http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/CAAC/Regulamento%20Geral%20dos%20Cursos%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

APÊNDICES

I. Dados⁶⁵ relativos aos ingressantes via vestibular na UFGD no ano de 2006

CURSO	RELAÇÃO CANDIDATO / VAGA	EDE	ECC	MAT	EJU	ESA	ESU	ETU	EFA	EMIC	ATR	TOTAL	% EVASÃO	% CONCLUSÃO	% PERMANÊNCIA PROLONGADA	% OUTRAS SITUAÇÕES
Medicina	15,5	1	47	0	0	1	0	1	0	0	0	50	4,0	94,0	0,00	2,00
Direito	10,8	7	33	0	1	0	0	1	0	0	0	42	19,0	78,6	0,00	2,38
Agronomia	9,0	12	44	2	0	1	0	0	0	0	0	59	22,0	74,6	3,39	0,00
Pedagogia	3,6	14	32	2	0	0	1	0	0	0	0	49	30,6	65,3	4,08	0,00
Letras (Português/Literatura)	2,9	9	20	0	0	0	0	0	0	0	0	29	31,0	69,0	0,00	0,00
Ciências Contábeis	5,4	18	36	1	0	1	0	1	0	0	0	57	33,3	63,2	1,75	1,75
Ciências Biológicas – Bac.	5,4	9	18	0	0	1	0	2	0	0	0	30	33,3	60,0	0,00	6,67
Gestão Ambiental	2,3	12	23	1	0	2	0	0	0	0	0	38	36,8	60,5	2,63	0,00
Engenharia de Produção	5,4	8	13	0	0	1	0	1	1	0	0	24	37,5	54,2	0,00	8,33
Ciências Sociais	4,0	14	22	0	0	0	0	0	0	0	0	36	38,9	61,1	0,00	0,00
Química	2,4	8	15	0	0	2	1	2	0	0	0	28	39,3	53,6	0,00	7,14
História	3,1	21	28	0	0	2	0	0	0	0	0	51	45,1	54,9	0,00	0,00
Geografia – Bac.	1,7	10	14	1	3	1	0	1	0	0	0	30	46,7	46,7	3,33	3,33
Administração	6,5	20	21	2	2	1	0	2	0	0	0	48	47,9	43,8	4,17	4,17
Geografia – Lic.	2,4	18	19	0	0	1	0	1	0	0	0	39	48,7	48,7	0,00	2,56
Ciências Biológicas – Lic.	2,4	13	13	0	2	1	0	0	1	0	0	30	53,3	43,3	0,00	3,33
Zootecnia	8,7	13	12	0	0	2	0	0	0	0	0	27	55,6	44,4	0,00	0,00
Letras (Português/Inglês)	2,2	16	12	0	0	1	0	1	0	0	0	30	56,7	40,0	0,00	3,33
Engenharia de Alimentos	7,2	13	12	0	0	4	0	0	0	0	0	29	58,6	41,4	0,00	0,00
Matemática	1,0	23	9	0	0	0	0	0	0	0	0	32	71,9	28,1	0,00	0,00
Sistemas de Informação	3,9	35	9	1	1	1	2	0	0	0	0	49	79,6	18,4	2,04	0,00
TOTAL	-----	294	452	10	9	23	4	13	2	0	0	807	-----	-----	-----	-----

⁶⁵ Legenda: EDE – Exclusão por desistência; ECC – Exclusão por conclusão de curso; MAT – Matriculado; EJU – Exclusão por jubramento; ESA – Exclusão por solicitação do aluno; ESU – Exclusão por solicitação da universidade; ETU – Exclusão por transferência para outra IES; EFA – Exclusão por falecimento; EMIC – Exclusão por mudança interna de curso; ATR – Afastamento por trancamento de matrícula; EPI – Exclusão por permuta interinstitucional; AMA – Afastamento para mobilidade acadêmica; AEN – Aguardando realizar Enade.

II. Dados relativos aos ingressantes via vestibular na UFGD no ano de 2007

CURSO	RELAÇÃO CANDIDATO / VAGA	EDE	ECC	MAT	EJU	ESA	ESU	ETU	EFA	EMIC	ATR	TOTAL	% EVAÇÃO	% CONCLUSÃO	% PERMANÊNCIA PROLONGADA	% OUTRAS SITUAÇÕES
Medicina	53,4	1	49	0	0	0	0	0	0	0	0	50	2,0	98,0	0,00	0,00
Agronomia	5,4	7	46	5	1	0	0	1	0	0	0	60	13,3	76,7	8,33	1,67
Pedagogia	3,9	9	39	0	0	0	0	0	0	0	0	48	18,8	81,3	0,00	0,00
Engenharia de Produção	4,1	6	16	5	0	0	0	1	0	0	2	30	20,0	53,3	23,33	3,33
Letras (Português/Inglês)	1,3	6	18	0	0	1	0	1	0	0	0	26	26,9	69,2	0,00	3,85
Letras (Português/Literatura)	1,9	9	21	0	0	0	0	0	0	0	0	30	30,0	70,0	0,00	0,00
Ciências Biológicas – Bac.	2,8	11	23	0	0	1	0	2	0	0	0	37	32,4	62,2	0,00	5,41
História	2,9	15	32	1	0	2	0	0	0	0	0	50	34,0	64,0	2,00	0,00
Direito	11,4	14	25	0	0	0	0	0	0	0	0	39	35,9	64,1	0,00	0,00
Engenharia de Alimentos	3,8	10	18	3	0	3	0	0	0	0	0	34	38,2	52,9	8,82	0,00
Ciências Biológicas – Lic.	1,9	10	16	2	0	3	0	1	0	0	0	32	40,6	50,0	6,25	3,13
Administração	6,2	21	23	4	0	0	0	1	0	0	0	49	42,9	46,9	8,16	2,04
Zootecnia	3,7	13	14	2	0	3	0	1	0	0	0	33	48,5	42,4	6,06	3,03
Gestão Ambiental	2,2	17	19	0	0	2	1	0	0	0	0	39	51,3	48,7	0,00	0,00
Geografia – Lic.	2,6	16	18	1	1	2	1	0	0	0	0	39	51,3	46,2	2,56	0,00
Química	2,0	16	14	0	0	0	0	1	0	0	0	31	51,6	45,2	0,00	3,23
Ciências Sociais	2,2	22	20	1	0	3	0	2	0	0	0	48	52,1	41,7	2,08	4,17
Ciências Contábeis	4,4	31	25	0	0	1	0	2	0	0	0	59	54,2	42,4	0,00	3,39
Geografia – Bac.	1,5	16	9	2	0	2	0	1	0	0	0	30	60,0	30,0	6,67	3,33
Sistemas de informação	3,7	28	14	1	2	4	0	1	0	0	0	50	68,0	28,0	2,00	2,00
Matemática	1,7	28	12	1	1	2	2	0	0	0	0	46	71,7	26,1	2,17	0,00
TOTAL	-----	306	471	28	5	29	4	15	0	0	2	860	-----	-----	-----	-----

III. Dados relativos aos ingressantes via vestibular na UFGD no ano de 2008

CURSO	RELAÇÃO CANDIDATO / VAGA	EDE	ECC	MAT	EJU	ESA	ESU	ETU	EFA	EMIC	ATR	EPI	TOTAL	% EVASÃO	% CONCLUSÃO	% PERMANÊNCIA PROLONGADA	% OUTRAS SITUAÇÕES
Medicina	56,2	1	47	1	0	1	0	0	0	0	0	0	50	4,0	94,0	2,00	0,00
Pedagogia	7,9	10	40	1	0	0	0	1	0	0	0	0	52	19,2	76,9	1,92	1,92
Direito	15,7	14	34	2	0	0	1	2	1	0	0	1	55	27,3	61,8	3,64	7,27
Agronomia	8,8	16	37	5	0	1	0	0	0	0	1	0	60	28,3	61,7	10,00	0,00
Letras (Português/Literatura)	2,8	8	18	2	0	1	0	0	0	0	0	0	29	31,0	62,1	6,90	0,00
Engenharia de Produção	4,6	16	14	22	0	2	0	0	0	0	0	0	54	33,3	25,9	40,74	0,00
Ciências Biológicas – Bac.	5,4	8	19	0	1	1	0	1	0	0	0	0	30	33,3	63,3	0,00	3,33
Ciências Biológicas – Lic.	3	9	19	0	1	0	0	0	0	0	0	0	29	34,5	65,5	0,00	0,00
Gestão Ambiental	3,0	19	27	8	0	2	0	0	0	0	0	0	56	37,5	48,2	14,29	0,00
História	3,7	20	25	4	0	1	0	0	0	0	0	0	50	42,0	50,0	8,00	0,00
Administração	12,3	19	19	7	0	1	0	1	0	0	0	0	47	42,6	40,4	14,89	2,13
Engenharia de Alimentos	3,5	22	21	6	0	2	0	0	0	0	0	0	51	47,1	41,2	11,76	0,00
Zootecnia	4,1	24	21	4	0	1	1	1	0	0	0	0	52	50,0	40,4	7,69	1,92
Ciências Sociais	2,1	31	28	1	0	2	0	2	1	0	0	0	65	50,8	43,1	1,54	4,62
Química	1,8	26	17	6	0	1	0	2	0	0	0	0	52	51,9	32,7	11,54	3,85
Sistemas de informação	7,5	25	16	4	0	5	0	0	0	0	1	0	51	58,8	31,4	9,80	0,00
Letras (Português/Inglês)	2,1	18	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	30	60,0	40,0	0,00	0,00
Geografia – Lic.	2,3	25	15	2	0	1	0	0	0	0	0	0	43	60,5	34,9	4,65	0,00
Ciências Contábeis	8,9	30	12	4	0	1	0	0	1	0	0	0	48	64,6	25,0	8,33	2,08
Geografia – Bac.	1,9	23	9	0	0	1	0	0	0	0	0	0	33	72,7	27,3	0,00	0,00
Matemática	1,7	35	12	1	0	3	0	1	0	0	0	0	52	73,1	23,1	1,92	1,92
TOTAL	-----	399	462	80	2	27	2	11	3	0	2	1	989	-----	-----	-----	-----

IV. Dados relativos aos ingressantes via vestibular na UFGD no ano de 2009

CURSO	RELAÇÃO CANDIDATO / VAGA	EDE	ECC	MAT	EJU	ESA	ESU	ETU	EFA	EMIC	ATR	AMA	AEN	EPI	TOTAL	% EVASÃO	% CONCLUSÃO	% PERMANÊNCIA PROLONGADA	% OUTRAS SITUAÇÕES
Medicina	65,7	0	47	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	51	0,0	92,2	3,92	3,92
Agronomia	9,4	6	30	12	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	50	14,0	60,0	24,00	2,00
Direito	15,1	13	38	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	57	22,8	66,7	7,02	3,51
Pedagogia	6,7	12	38	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	51	23,5	74,5	0,00	1,96
Psicologia	5,5	14	42	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	60	26,7	70,0	1,67	1,67
Engenharia de Energia	6,5	11	16	19	0	4	0	1	0	0	1	1	0	0	53	28,3	30,2	39,62	1,89
Biotecnologia	4,2	15	38	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	56	30,4	67,9	1,79	0,00
Ciências Biológicas	2,6	21	33	4	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	61	36,1	54,1	8,20	1,64
Ciências Contábeis	9,4	17	13	17	0	1	0	3	0	1	0	0	0	0	52	36,5	25,0	32,69	5,77
Relações Internacionais	4,2	21	25	6	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	55	40,0	45,5	10,91	3,64
Artes Cênicas	1,3	22	25	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	54	40,7	46,3	12,96	0,00
Administração	10,3	23	11	16	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	52	44,2	21,2	30,77	3,85
Nutrição	11,5	22	23	7	0	0	0	2	0	5	0	0	0	0	59	45,8	39,0	11,86	3,39
Economia	4,0	20	8	16	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	48	47,9	16,7	33,33	2,08
Educação Física	8,7	23	19	6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	49	49,0	38,8	12,24	0,00
Engenharia Agrícola	3,1	21	8	12	0	4	1	1	0	0	3	0	0	0	50	52,0	16,0	30,00	2,00
Geografia	3,0	36	18	15	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	72	52,8	25,0	22,22	0,00
Letras	2,1	41	28	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	73	57,5	38,4	4,11	0,00
História	3,0	30	19	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	52	59,6	36,5	3,85	0,00
Matemática	1,5	30	9	6	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	48	64,6	18,8	14,58	2,08
Sistemas de informação	3,9	36	7	9	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	54	68,5	13,0	16,67	1,85
TOTAL	-----	434	495	165	0	22	2	18	2	9	6	1	1	2	1157	-----	-----	-----	-----