



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO
DO NORDESTE- MGP

ANA PAULA PEREIRA DE LIMA ALENCAR

**A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR PELA PERSPECTIVA DOS
DISCENTES: Um Estudo de caso no Curso de Bacharelado em Agronomia (Sede) da
Universidade Federal Rural de Pernambuco**

Recife

2020

ANA PAULA PEREIRA DE LIMA ALENCAR

**A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR PELA PERSPECTIVA DOS
DISCENTES: Um Estudo de caso no Curso de Bacharelado em Agronomia (Sede) da
Universidade Federal Rural de Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Gestão Pública.

Área de Concentração: Gestão Pública para o Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof^o Dr. Francisco Jatobá de Andrade

Recife

2020

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

A368e

Alencar, Ana Paula Pereira de Lima

A evasão escolar no ensino superior pela perspectiva dos discentes: um estudo de caso no Curso de Bacharelado em Agronomia (Sede) da Universidade Federal Rural de Pernambuco / Ana Paula Pereira de Lima Alencar. – 2020.

114 folhas: il. 30 cm.

Orientador: Prof.^a Dr. Francisco Jatobá de Andrade.

Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2020.

Inclui referências, apêndices.

1. Ensino Superior. 2. Evasão. 3. Curso de Agronomia. I. Andrade, Francisco Jatobá de (Orientador). II. Título.

351 CDD (22. ed.)

UFPE (CSA 2020 – 043)

ANA PAULA PEREIRA DE LIMA ALENCAR

**A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR PELA PERSPECTIVA DOS
DISCENTES: Um Estudo de caso no Curso de Bacharelado em Agronomia (Sede) da
Universidade Federal Rural de Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Gestão Pública.

Aprovada em: 11/05/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Jatobá de Andrade (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Rosane Maria Alencar da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Rayane Maria de Lima Andrade (Examinadora Externa)
Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco - FACEPE

Dedico esse trabalho a minha mãe Vera, a meu esposo
Thiago e a minha filha Letícia, razões do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, criador do universo, pela vida, pela capacidade de superar as dificuldades e por guiar toda a minha existência no caminho do bem!

Aos meus pais queridos, Alberto e Vera, pelo amor incondicional, por toda a dedicação e investimento no maior bem que poderiam me proporcionar: a educação! Serei eternamente grata a vocês!

A minha amada filha Letícia e meu esposo Thiago, meu porto seguro, pelo companheirismo, ajuda, compreensão, encorajamento diário e por sempre extraírem o que há de melhor em mim! A vocês todo o meu amor, dedicação e gratidão!

As minhas amadas irmãs, Mirna e Polyana, confidentes e amigas, por acreditarem em mim, por toda ajuda, torcida e incentivo!

A meus sobrinhos e sobrinhas queridos, pelo carinho e afeto tão revitalizadores nesse processo de pesquisa!

A minha mãe, Vera; aos meus sogros, Juscelino e Verônica; as minhas irmãs, Mirna e Polyana; a meu cunhado Juscelino Filho e minha concunhada Ana Carolina, enfim a todos os familiares pelo apoio e cuidados prestados a minha pequena em minha ausência! eterna gratidão!

A meu orientador, professor Dr. Francisco Jatobá de Andrade, por aceitar o desafio dessa pesquisa, por todo o conhecimento assimilado, pelas orientações prestadas e pela confiança no trabalho construído!

À banca examinadora, professoras Rayane Maria de Andrade e Rosane Maria de Alencar, por aceitarem o convite de fazer parte da banca e pelas contribuições valiosas ao trabalho!

A todos os colegas da turma XVI do MGP, companheiros de caminhada, por todo o aprendizado compartilhado, pela convivência, pelo apoio e crescimento acadêmico, pessoal e profissional. Em especial, a minha querida amiga Francy Laura por toda a atenção, paciência e cumplicidade que suavizaram a árdua jornada! a eles toda a minha admiração e reconhecimento!

A meus colegas de trabalho, professores, técnicos administrativos e terceirizados, em especial, a Eliane e Thiago, pela ajuda, pela amizade e por dividirem comigo as angústias e vitórias de cada etapa da pesquisa!

À Universidade Federal Rural de Pernambuco, em nome da Reitora Prof^ª Maria José de Sena, por promover a qualificação dos técnicos administrativos da instituição em que faço parte, minha segunda casa!

À Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PREG), em nome da Pró-reitora Prof^ª Maria do Socorro de Lima Oliveira, por todo o apoio e incentivo!

Ao Departamento de Agronomia, em nome do diretor Prof^º José Luiz Sandes de Carvalho Filho, por todo o suporte e encorajamento!

À Coordenação do Curso de Agronomia, em nome do professor Edivan Rodrigues de Souza, ex coordenador do curso, por estimular essa temática como campo de pesquisa e do professor Antonio Francisco de Mendonça Júnior, atual coordenador do curso, por viabilizar meu afastamento parcial para me dedicar a pesquisa e me apoiar nas ausências do trabalho! Meu muito obrigada a vocês!

Às colegas do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA), Ana Cristina Martins Lemos e Janaína Maria de Melo Amorim, por todas as informações prestadas, pelo apoio e incentivo!

Ao Colega do Núcleo de Relações Institucionais e Convênios (NURIC), Dalton Araújo, pelas dúvidas sanadas e conselhos importantes sem os quais esse trabalho não teria tomado forma!

Aos estudantes evadidos ou não do curso de Bacharelado em Agronomia (sede) da UFRPE por toda colaboração sem a qual essa pesquisa não seria possível!

A Clara Hordonho pela ajuda nas análises estatísticas, tão vitais para a compreensão do estudo!

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente, de perto ou de longe, por meio de orientações, ouvidas ou orações contribuíram para que este trabalho fosse concluído, meu eterno agradecimento a todo(a)s vocês!

“Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim”

Francisco Cândido Xavier

RESUMO

A evasão escolar no ensino superior é um problema multifacetado e de temática ainda bastante ampla para investigação científica. Ela afeta a todas as instituições educacionais do mundo acarretando danos financeiros, acadêmicos e sociais para a sociedade. Diante desse contexto, essa pesquisa buscou entender esse fenômeno pela perspectiva dos próprios estudantes evadidos, apontando assim quem são os sujeitos e quais são os motivos de abandono escolar. A pesquisa foi feita por meio de um estudo de caso no Curso de Bacharelado em Agronomia (sede) da Universidade Federal Rural de Pernambuco no qual se analisou a ocorrência do evento de 2014 a 2018. Essa investigação se caracteriza como descritiva, explicativa e mista, estando dividida em três etapas: a primeira, para o cálculo das taxas de evasão; a segunda, por meio da aplicação de questionários, para traçar o perfil do aluno evadido; e a terceira, realizada por meio de entrevistas, com análise de conteúdo de Bardin, para identificar e analisar as principais causas de evasão. O estudo está embasado na teoria de abandono escolar de Spady (1970, 1971), Tinto (1975, 1982, 1988, 1997), Bean (1980) e Bean e Metzner (1987) que analisam o impacto da atuação institucional na decisão de abandono escolar dos estudantes. Os resultados apontam para uma taxa média de evasão de 10,62 %, índice menor que o identificado nos dados institucionais da universidade, também mostram que o perfil socioeconômico dos 74 alunos evadidos respondentes é de ingressantes com idade média de 23 anos, raça de maioria não branca, do sexo masculino, solteiro, não cotista, sem vínculo empregatício, residente com os pais, de ensino médio realizado integralmente em escola privada e renda familiar de até 3 salários mínimos. Mostra ainda que o evento ocorre mais nos dois primeiros períodos do curso e a forma mais frequente é o desvínculo (47,2%) seguida da desistência (31,9%), tipos de evasão voluntária. Nas entrevistas, 5 alunos participaram, 4 homens e 1 mulher, com idades entre 18 e 28 anos. De modo geral, verificaram-se fatores internos e externos à universidade como determinantes para saída dos discentes. Apesar da influência de questões socioeconômicas, de problemas profissionais e pessoais, os motivos de abandono escolar mais relevantes estão relacionados à trajetória educacional dos estudantes no ensino superior. Percurso caracterizado pelo baixo envolvimento em atividades acadêmicas extraclasse; fraco desempenho em disciplinas consideradas complexas, como a matemática, ocasionando contínuas reprovações; dificuldades com a didática aplicada em sala de aula e de relacionamento com os docentes. Razões que somadas ao fato de a maioria dos alunos ter escolhido o curso sem uma prévia orientação vocacional, com poucas informações do campo de atuação profissional geram falta de identidade com o curso e desmotivação, diminuindo o compromisso do estudante com a meta de se graduar, culminando com a não diplomação. Assim, os resultados desse estudo podem auxiliar na compreensão do fenômeno e criar estratégias minimizadoras desse evento a partir de ações institucionais, docentes e discentes de modo a ampliar os índices de diplomação, além de contribuir para uma educação pública de qualidade.

Palavras- Chave: Ensino Superior. Evasão. Curso de Agronomia.

ABSTRACT

The dropout in higher education is a multifaceted topic which can still be widely discussed in scientific research. It affects all educational institutions in the world, causing financial, academic and social damages to the society. Against this background, this research seeks to understand this phenomenon from the perspective of dropout students themselves, pointing thus who they are and the reasons why they are dropping out of university. The research was done through a case study in the Bachelor's Degree in Agronomy (headquarters) of the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE) in which the occurrence of the event was analyzed from 2014 to 2018. This investigation is characterized as descriptive, explanatory and mixed, being divided into three stages: the first, for the calculation of dropout rates; the second, through the application of questionnaires, in order to profile the dropout student; and the third, executed through interviews, with the content analysis of Bardin, to identify and analyze the main causes of dropout. The study is based on the theory of school dropout by Spady (1970, 1971), Tinto (1975, 1982, 1988, 1997), Bean (1980) and Bean and Metzner (1987) who analyze the impact of institutional action in the students' decision to drop out of school. The results point to average dropout rate of 10.62%, which is lower than the one identified in the institutional data of UFRPE, also show that the socioeconomic profile of the 74 dropout respondents is a freshman with an average age of 23 years old, nonwhite majority race, male, single, nonquota, without employment relationship, resident with parents, high school held fully in private school and family income of up to 3 minimum wages. It also shows that the event occurs more in the first two periods of the course and the most frequent form is when the student does not enroll (47.2%) followed by when the undergraduate requests to drop out (31.9%), which are types of voluntary dropout. In the interviews, 5 students participated, 4 men and 1 woman aged 18 to 28 years. In general, it was observed that there were internal and external factors of the university as determinants of the students' dropout. Despite the influence of socioeconomic issues, professional problems and personal reasons, the most relevant reasons for dropping out of university are related to educational trajectory of students in higher education, such as low involvement in extra-class academic activities; weak performance in disciplines considered complex, like Mathematics, causing continuous failures; difficulties with the applied methodology in the classroom and the relationship with teachers. These reasons generate lack of identity with the course and demotivation, reducing the commitment of the student with the graduation goal, added to the fact that the majority of students have chosen the course without a prior vocational orientation, with little information about the professional activity. Therefore, the results of this study help understand the phenomenon and create strategies which will minimize the event through institutional actions, teachers and students in order to expand the number of diplomas, besides contributing to a qualified public education.

Keywords: Higher Education; Dropout; Agronomy Course.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Síntese sobre as causas da evasão apontadas por autores diversos.....	37
Figura 1- Fórmula cálculo da TSG dos cursos de graduação da UFRPE.....	43
Gráfico 1- Evolução na taxa de Sucesso na Graduação da UFRPE (2002-2018).....	44
Figura 2- Fórmula do cálculo da evasão da UFRPE	47
Figura 3-Fórmula do cálculo da retenção da UFRPE	47
Gráfico 2- Sexo dos respondentes.....	63
Gráfico 3- Cor/raça dos respondentes.....	64
Gráfico 4- Estado civil dos respondentes.....	64
Gráfico 5- Situação de moradia.....	65
Gráfico 6- Tipo de Escola.....	66
Gráfico 7- Percentual de pesquisados por nível de desempenho acadêmico.....	69
Gráfico 8- Relação com os colegas de turma.....	76
Gráfico 9-Grau de satisfação com a universidade.....	77
Quadro 2-Categorias de análise.....	84
Quadro 3- Principais características dos alunos evadidos entrevistados.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- TSG dos Cursos de Graduação da UFRPE	44
Tabela 2- Taxa de evasão e retenção dos cursos de graduação da UFRPE	50
Tabela 3-Taxa de permanência e evasão do Curso de Agronomia de 2014 a 2018.....	61
Tabela 4- Estatística da Taxa de evasão.....	62
Tabela 5- Renda Familiar.....	65
Tabela 6- Idade no ano de ingresso.....	67
Tabela 7- A escolha do curso foi sua primeira opção?.....	67
Tabela 8- Você ingressou por algum tipo de cota?.....	68
Tabela 9- Percepção do nível de conhecimento da área de atuação profissional.....	68
Tabela 10- Percepção do tempo dedicado aos estudos.....	70
Tabela 11- Perspectiva de futuro profissional no curso escolhido.....	71
Tabela 12- Dificuldades em sala de aula.....	71
Tabela 13- Participação em atividades extraclasse.....	72
Tabela 14- Tipos de Atividades Extraclasse	73
Tabela 15- Participação em grupos de estudo.....	73
Tabela 16- Realização de trabalho de acolhimento e/ou integração com os estudantes...73	
Tabela 17-Tipos de Trabalhos de acolhimento e/ou integração na universidade.....74	
Tabela 18- Percepção de acolhimento pela instituição de ensino.....74	
Tabela 19- Percepção da didática dos professores em sala de aula.....75	
Tabela 20- Frequência de contato e suporte pedagógico dos professores	76
Tabela 21- Percepção da escolha da instituição de ensino.....	77
Tabela 22- Programas de permanência estudantil.....	78
Tabela 23- Percepções sobre o curso.....	79
Tabela 24- Formas de evasão.....	79
Tabela 25- Ano de evasão no curso.....	80
Tabela 26- Período do curso em que ocorreu a evasão.....	80
Tabela 27- Percepção dos motivos para evasão pelos estudantes evadidos.....	81

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES Superior	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
COAA	Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico
CODAI	Colégio Agrícola Dom Augustinho
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
DQV	Departamento de Qualidade de Vida
EAD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ESAP	Escola Superior de Agricultura de Pernambuco
ESO	Estágio Supervisionada Obrigatório
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
IGG	Índice Integrado de Governança e Gestão Pública
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPA	Instituto de Pesquisas Agronômicas
IPV	Instituto de Pesquisas Veterinárias
IPZ	Instituto de Pesquisas Zootécnicas
IQCD	Índice de Qualificação do Corpo Docente
MEC	Ministério da Educação
NIT	Núcleo de Inovação Tecnológica
PAVI	Programa de Atividade de Vivencia Interdisciplinar
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PREG	Pró- Reitoria de Ensino de Graduação
PROEXC	Pró-reitoria de Extensão e Cultura
PROPLAN	Pró- Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
SIGA	Sistema de Informação e Gestão Acadêmica
SISU	Sistema Informatizado de Seleção Unificada
TCU	Tribunal de Contas da União
TE	Taxa de Evasão
TR	Taxa de Retenção
TSG	Taxa de Sucesso na Graduação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UACSA	Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho
UAEADTec	Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnológica
UAG	Unidade Acadêmica de Garanhuns
UAST	Unidade Acadêmica de Serra Talhada
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
URP	Universidade Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 JUSTIFICATIVA	19
3 PROBLEMATIZAÇÃO	21
4 OBJETIVOS	22
4.1 OBJETIVO GERAL.....	22
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
5.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	24
5.2 ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NO ÂMBITO INTERNACIONAL (TEORIAS DA EVASÃO).....	25
5.3 ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NO BRASIL	32
5.4 A UFRPE NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO	40
5.4.1 Indicadores de Desempenho da Universidade Federal Rural de Pernambuco	42
5.4.1.1 Taxa de Sucesso da Graduação (TSG)	42
5.4.1.2 Taxa de Evasão (TE)	47
5.4.1.3 Taxa de Retenção (TR).....	47
5.4.2 Curso de Agronomia (sede) da Universidade Federal Rural de Pernambuco	48
6 METODOLOGIA	52
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	52
6.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	53
6.3 COLETA E TRATAMENTO DE DADOS	54
6.4 CÁLCULO DA EVASÃO	57
6.5 DIFICULDADES DA PESQUISA	59
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES	61
7.1 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA	61
7.2 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA	63
7.2.1 Perfil dos Alunos Evadidos	63
7.2.1.1 Perfil socioeconômico	63
7.2.1.2 Escolha do curso e forma de ingresso na universidade	67
7.2.1.3 Expectativa de diplomação	69
7.2.1.4 Integração Social	72
7.2.1.5 Integração Acadêmica	75
7.2.1.6 Compromisso com a Instituição	77

7.2.1.7 Compromisso com o objetivo de se graduar	78
7.2.2 Formas de evasão e causas determinantes para a sua ocorrência	79
7.3 TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA.....	83
7.3.1 Escolha do curso	85
7.3.2 Conhecimento sobre o curso	87
7.3.3 Dificuldades em sala de aula.....	88
7.3.4 Integração social	91
7.3.5 Motivos determinantes para evasão.....	92
7.3.6 Estratégias para minimizar a evasão	94
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	967
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO: PERFIL DOS ALUNOS EVADIDOS	107
APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112
APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	113

1 INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um fenômeno complexo que resulta em prejuízos econômicos, sociais e acadêmicos (FRITSCH e VITELLI, 2016). Ela afeta a maioria das instituições de ensino, tanto no Brasil como no mundo, sejam elas públicas ou privadas. No caso destas, implica perda de receita e no caso daquelas, representa o não retorno de um investimento público (SILVA FILHO et. al, 2007). Ainda conforme estudo desse autor, os números da evasão no ensino superior brasileiro não diferem das médias internacionais e suas taxas são três vezes maiores no primeiro ano do curso se comparado aos outros.

Apesar desse evento ser comum em qualquer tipo de instituição de ensino, tanto em cursos presenciais como à distância, as características da organização, a sua localização, seus objetivos frente à sociedade, bem como o perfil de seus alunos são impactados de forma diferenciada. Por isso, é importante observar que a investigação desse fenômeno, deve-se dar de maneira a levar em consideração todas essas peculiaridades (RISTOFF, 2013; ZAGO, 2006, ANDRIOLA et al, 2006).

O Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia¹, desde 2006, realiza estudos sobre a evasão no ensino superior brasileiro, a partir de dados oficiais coletados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão do Ministério da Educação. Por conta da organização dessas informações, essa entidade se tornou referência no tratamento da temática no país. Em 2017, ele atualizou os cálculos anuais referentes a esse evento no ensino superior brasileiro e concluiu que, nos últimos 15 anos, não houve reduções visíveis quanto às suas taxas em âmbito nacional. O Brasil, portanto, apresenta índices de abandono escolar constantes na faixa dos 22%, no entanto, a depender do setor no qual a instituição de ensino esteja inserida, o comportamento é diferenciado.

Segundo esses dados, a evasão calculada de 2011 a 2015 mostra que as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas tiveram taxa média de 16 % e as públicas, mais acentuada, de 36 % (LOBO e FILHO, 2017). Números como esses mostram a relevância do estudo dessa temática numa instituição pública de ensino como a que esta pesquisa se propõe a fazer.

¹ Foi criado em 13 de julho de 2005, em Mogi das Cruzes, São Paulo. É uma associação sem fins lucrativos responsável por pesquisas e consultorias na área de educação, ciência e tecnologia. Link: <http://www.institutolobo.org.br/paginas/home.php>

No Brasil, o estudo do abandono escolar, inicialmente, estava mais voltado à educação básica, com reduzido número de pesquisas destinadas especificamente para a realidade do Ensino Superior. E quando estas existiam, partiam das preocupações das universidades públicas em investigar tal ocorrência. Após o movimento de expansão universitária, iniciada na metade da década de 90 (SANTOS, 2017), o número de estudantes com esse nível de ensino foi ampliado, no entanto, dois outros problemas chamaram a atenção: a permanência prolongada dos alunos nos cursos de graduação e o aumento da quantidade de estudantes que não concluíam seus cursos. Fatores como esses impactam negativamente nos indicadores de desempenho das IES, como na taxa de sucesso da graduação (TSG), o que representa perda de receita orçamentária e também

acarreta ociosidade de espaço físico, de professores, de funcionários e de equipamentos, o que nas instituições públicas, se reflete em desperdícios dos investimentos do governo e, nas particulares, redução no recebimento da mensalidade. Para os estudantes, por sua vez, a evasão pode representar o atraso ou cancelamento de um sonho, perda de oportunidades de trabalho, de crescimento pessoal e de melhoria de renda, entre muitas outras consequências (TONTINI e WALTER, 2014, p. 90)

Silva Filho et. al (2007) afirmam ser necessário estudos mais sistematizados sobre a evasão no país para possibilitar a diminuição de suas taxas, o que significaria evitar desperdícios financeiros e sociais. Baseado em estudos realizados internacionalmente, Lobo (2012) cita como um dos sete pontos cruciais para se baixar a evasão, determinar as causas desse fenômeno. Então, partindo da compreensão de que esse tipo de evento traz reflexos negativos para as vidas dos estudantes, pois muitos desistem de cursar o ensino superior prejudicando sua formação, seu futuro profissional e projeto de vida, o que diretamente repercute em toda a sociedade, este trabalho se propõe a entender o fenômeno pela perspectiva dos principais afetados, que são os alunos, porque só assim será possível enfrentar o problema de forma eficaz.

2 JUSTIFICATIVA

Silva Filho et. al (2007) trazem, em seus estudos sobre a evasão nas IES brasileiras, baseados em dados do INEP, que no período de 2001 a 2005, o curso de Agronomia se situava entre o de menor taxa de evasão (13%), apresentando, portanto, uma taxa inferior à média nacional de 22%. No entanto, com os anos esse panorama vem modificando em várias IES. Segundo análise de dados constantes nos relatórios institucionais da Pró-Reitoria de

Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN) da UFRPE, o curso de Bacharelado em Agronomia (sede), em 2012, tinha a terceira maior TSG com 80,99 e, em 2018, essa taxa diminuiu acentuadamente para 28,47 ficando entre um dos oito cursos da sede que teve seus menores índices nos últimos cinco anos, significando que Agronomia vem diplomando menos estudantes com o passar dos anos.

Esses documentos ainda trazem as taxas de evasão dos cursos de graduação da IES de 2013 a 2017 e Agronomia (sede), no ano de 2017 (dado mais atual desse índice disponível), estaria com uma taxa de 19%. Como as taxas de evasão não são componentes obrigatórios nos relatórios de gestão das universidades, faz-se necessário calcular os índices do período a se realizar o estudo para verificar sua evolução.

Diante desse contexto, essa pesquisa se mostra relevante academicamente no sentido de possibilitar uma melhor compreensão do perfil de aluno que se evade e das principais causas envolvidas nessa decisão. Também por contribuir com investigações desse cunho para a realidade de cursos agrários que outrora apresentavam bons índices de diplomação por serem considerados cursos de prestígios, uma vez que se identificou uma escassez de estudos acadêmicos sobre essa temática em cursos de Bacharelado em Agronomia. Além de ser um poderoso aporte para a coordenação do curso que juntamente com o de Medicina Veterinária fundaram a UFRPE, tendo, portanto, uma força simbólica para a história da instituição. Por último, e não menos importante, devido à pesquisadora ser secretária do curso, tendo uma posição administrativa favorável ao acesso aos dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa, além de estar ligada à vida acadêmica dos estudantes desejando contribuir com a análise desse fenômeno

Essa investigação ainda será bastante significativa na esfera administrativa devido à contribuição que seus dados trarão para auxiliar, não só a gestão da universidade na tomada de decisões e direcionamento de ações que venham a minimizar o problema, como também para o desenvolvimento de estratégias de gestão pública para outras unidades de ensino que possam vir a guiar seus estudos por este trabalho. Sendo, portanto, uma considerável colaboração com as pesquisas sobre a evasão no ensino superior brasileiro.

3 PROBLEMATIZAÇÃO

A revisão da literatura foi determinante para compreensão das principais questões envolvidas no fenômeno da evasão escolar no ensino superior brasileiro e, para este problema ser tratado de uma forma eficaz, faz-se necessária uma abordagem sistêmica, mas com enfoque no principal componente envolvido nesse processo: o aluno.

Já que a maior parte dos problemas de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passa pela gestão acadêmica, é importante perceber o papel das universidades nesse contexto. Através dos seus três pilares do conhecimento: ensino, pesquisa e extensão, elas têm uma importante função social e educacional que é a formação de cidadãos críticos, capazes e empenhados com a melhoria de vida em sociedade. Por isso, nada mais justo do que um estudo voltado aos discentes para se entender os desafios que as instituições superiores de ensino têm à sua frente com esse tipo de problemática.

Ao analisar o perfil da maioria dos alunos presentes nas Universidades Públicas Federais, após o movimento de expansão universitária da década de 90 e das ações afirmativas dos anos 2000, mais especificamente a partir de 2012, percebe-se que são de baixa renda, ingressantes do sistema de cotas social ou racial e do Sistema Informatizado de Seleção Unificada (SISU) (RISTOFF, 2013). E isso não é diferente do encontrado no curso de Agronomia (sede) da UFRPE. Portanto, levando-se em consideração essas características, o referencial teórico a ser utilizado na pesquisa e o contato da pesquisadora com os problemas vividos pelos discentes, algumas hipóteses foram formuladas para tentar apontar as principais causas que contribuem com o abandono escolar no referido curso. São elas:

- Fatores relacionados ao discente (formação básica escolar deficiente, falta de compromisso do aluno como a instituição superior de ensino e com o objetivo de se graduar, possibilidade de uma 2ª opção de curso);
- Fatores relacionados ao ambiente externo à universidade (dificuldades de conciliação das demandas acadêmicas com as profissionais ou com as necessidades dos familiares, baixa condição financeira para custear os estudos);
- Fatores relacionados ao ambiente institucional (baixo desempenho acadêmico, falta de integração social e falta de integração acadêmica);

A literatura sobre o assunto mostra que desse evento complexo resultam prejuízos acadêmicos, financeiros, culturais, sociais e pessoais tanto para as instituições educacionais como também para os alunos (SILVA FILHO et al, 2007). Portanto, compreendê-los é fundamental para enfrentamento do problema. Dessa forma, enfocando no fator humano, essa pesquisa se propõe a responder a seguinte pergunta:

Quem são e quais são as causas que levam os estudantes de Bacharelado em Agronomia (sede) da Universidade Federal Rural de Pernambuco a se evadirem do curso?

4 OBJETIVOS

Frente às ponderações apresentadas e às questões trazidas, a presente pesquisa se propõe:

4.1. OBJETIVO GERAL:

Identificar quem são e quais são as causas que levam os estudantes de Bacharelado em Agronomia (sede) da Universidade Federal Rural de Pernambuco a se evadirem do curso no período de 2014 a 2018.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Apresentar as taxas de evasão presentes no curso de Bacharelado em Agronomia (sede) da UFRPE no período de 2014 a 2018;
- Traçar o perfil do aluno evadido do curso de Bacharelado em Agronomia (sede) da UFRPE;
- Identificar e analisar as causas que levaram à evasão escolar no curso de Bacharelado em Agronomia (sede) da UFRPE.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A revisão da literatura mostra que, no Brasil, os estudos do abandono escolar eram voltados, inicialmente, para a educação básica com reduzidas pesquisas sobre sua ocorrência no ensino superior se comparado aos trabalhos internacionais, no qual a produção acadêmica é bem vasta sobre o assunto. Além disso, para uma boa condução do estudo é importante refletir sobre o conceito de evasão, pois ele é definido de diferentes maneiras, não existindo um consenso entre os pesquisadores. Bueno (1993) conceitua a evasão distinguindo-a do sentido de exclusão. Para ele, esta estaria relacionada a uma responsabilidade da universidade, enquanto aquela a uma postura ativa do discente que opta por vontade própria em se desligar do curso.

A Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996) definiu esse termo como sendo a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo. Gaioso (2005) classificou como uma interrupção no ciclo dos estudos. Fialho (2014) interpretou como “[...] a não finalização de uma unidade educacional (escola, curso, treinamento, qualificação, especialização ou qualquer outra modalidade educacional) que conduza o aluno a um conhecimento especializado” (FIALHO, 2014 apud FIALHO, 2017, p.872) e Brasil (2017) configurou a evasão como sendo a

Saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independente do motivo), representando, portanto, condição terminativa de insucesso em relação ao objetivo de promover o aluno a uma condição superior de ingresso, no que diz respeito à ampliação do conhecimento, ao desenvolvimento cognitivo, de habilidades e de competências almejadas para o respectivo nível de ensino (BRASIL, 2017, p. 9-10)

Dessa forma, é possível identificar que várias são as interpretações a respeito do sentido do termo nos estudos verificados, não existindo uma definição única. Outra divergência existente no trato desse tema, diz respeito às distintas formas de sua mensuração que variam a depender do tipo de evasão estudada (do curso, da IES ou do Sistema). Esse aspecto do cálculo da evasão será melhor trabalhado na parte metodológica do estudo e os tipos de evasão na parte que trata dos estudos sobre o evento no Brasil.

Nesse sentido, esse trabalho fará uma análise sobre a evasão ocorrida dentro do curso que é considerada aquela no qual o discente abandona sua graduação, mas não necessariamente a instituição de ensino superior.

Como boa parte dos trabalhos desenvolvidos até então sobre essa temática dá um enfoque maior a aspectos quantitativos, esse estudo busca complementar por entender que

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

Portanto, essa pesquisa se propõe a estudar a ocorrência do fenômeno através de um estudo de caso no curso de Bacharelado em Agronomia (Sede) da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Para isso, faz-se necessária uma compreensão dos estudos sobre a evasão no ensino superior brasileiro, as pesquisas e teorias sobre o tema no âmbito internacional e nacional, contextualizar a IES objeto de estudo frente às Instituições Federais de ensino, verificar os impactos desse fenômeno nos seus principais indicadores de desempenho, tratar das diferentes formas de mensuração da evasão, analisar os resultados da pesquisa, realizar as devidas discussões e por fim, fazer as considerações pertinentes, com propostas e encaminhamentos a UFRPE, levando em consideração os desafios dos gestores públicos frente ao problema. Aspectos esses que serão tratados a seguir.

5.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL:

O ensino superior no Brasil, historicamente, era voltado a uma pequena parcela da população, na qual a elite da sociedade era a detentora desse nível de educação. Isso prevaleceu no país até os anos 2000. Para Santos e Real (2017), a partir dos anos 90, o número de alunos que ingressavam na educação superior aumentou devido a um movimento de expansão do acesso a esse tipo de educação, por meio de políticas e programas implementados com essa finalidade.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, trata da educação como um direito de todos, dever do Estado e da família. O artigo 206, inciso I, traz como princípio para reger o ensino a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (BRASIL, 1988). Esse dispositivo, portanto, ressalta que o papel do Estado vai além do dever de assegurar o acesso à educação, pois destaca a importância de se garantir a permanência dos alunos nas instituições de ensino.

Seguindo essas diretrizes, na rede privada, o estímulo veio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em 1999 e do Programa Universidade para todos (PROUNI) em 2005. No âmbito da rede pública, exerceram esse papel o programa “Universidade: Expandir até ficar do tamanho do Brasil” no ano de 2006, o programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007 e a criação de novas instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com a abertura de novos Campis nos interiores dos Estados. (SANTOS e REAL, 2017).

Outro fator que impulsionou o aumento do número de alunos nas instituições superiores de ensino do país foi a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, que incluiu a modalidade de Educação à distância (EAD) no processo de Expansão do acesso universitário no Brasil (SANTOS, 2017).

O crescimento do número de vagas nas universidades do país e o consequente aumento do quantitativo de alunos fez surgir um perfil socioeconômico de estudantes bastante distinto (RISTOFF, 2013). Isso foi fundamental para o surgimento da lei nº 12.711 em 2012, a chamada lei de cotas, que passou a regular as cotas sociais e raciais no sistema de ensino do país (BRASIL, 2012). Portanto, os estudos sobre evasão no ensino superior brasileiro cresceram com a expansão universitária possibilitada pelas políticas, ações e programas implementados pelo governo federal. E o olhar para esse novo perfil de aluno encontrado nas universidades públicas tornou-se fundamental para compreensão desse evento.

5.2 ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NO ÂMBITO INTERNACIONAL (TEORIAS DA EVASÃO):

Em âmbito internacional, os estudos científicos sobre a evasão e permanência de estudantes no ensino superior tiveram origem na década de 50, nos Estados Unidos, após a segunda guerra mundial, época em que a sociedade se industrializava e necessitava de mão de obra qualificada com esse nível de ensino para atender as exigências crescentes do mercado. Isso levou a um movimento de expansão universitária e aumento no número de alunos nas instituições (CISLAGHI, 2008)

Ainda segundo esse autor, nas décadas de 60 e 70, surgiram diferentes problemas associados ao convívio entre estudantes bastante heterogêneos que somados aos movimentos políticos e por direitos civis, no meio acadêmico da época, contribuiriam para o agravamento do abandono escolar. Preocupados com o crescimento desse fenômeno no meio acadêmico,

pesquisas se intensificaram, inicialmente, voltadas apenas para a análise quantitativa de estudantes nas universidades, depois passaram a tentar entender também os aspectos psicológicos envolvidos na decisão dos indivíduos se evadirem ou permanecerem numa instituição de ensino. Mais tarde, nas décadas de 90 e nos anos 2000, já existiam várias pesquisas e modelos teóricos para explicar a evasão universitária e para propor estratégias de permanência.

A evasão, portanto, é um evento que sempre esteve presente nos ambientes educacionais pelo mundo e por isso é objeto de estudo há um certo tempo em alguns países. Os Estados Unidos foram os pioneiros em estudos sobre o tema, apresentando uma vasta produção científica quando comparado aos outros países. Por isso, as principais teorias de abandono universitário, adotadas no Brasil, partem dessas pesquisas internacionais que buscaram explicar tal fenômeno a partir da integração do estudante com o meio acadêmico. Para grande parte desses teóricos, estar adaptado à vida universitária é um elemento determinante para uma não desistência ou permanência do indivíduo em um ambiente escolar.

Nesse contexto, a seguir serão analisadas tais contribuições teóricas para uma maior compreensão das variáveis envolvidas nesse evento, uma vez que um bom estudo deste tipo de problema não deve se limitar a saber quantos alunos abandonam seus cursos, é importante ir além, compreender os possíveis motivos que os levaram a tomar essa decisão.

Modelo do abandono escolar de Spady

William G. Spady realizou uma síntese da literatura empírica sobre o processo de abandono do ensino superior existente nas décadas de 50 e 60 em universidades americanas. Com base na teoria do suicídio de Durkheim (1951), ele criou um modelo teórico sociológico de abandono escolar que levava em consideração a relação de integração existente entre os atributos do estudante (interesses, atitudes, habilidades) e as influências, expectativas e demandas do ambiente universitário. Apesar de ressaltar as devidas disparidades de situação, esse pesquisador fez uma analogia para mostrar que similar ao que ocorre com o suicida que desiste de viver quando sua ligação com a sociedade é desfeita, o aluno se evade da instituição de ensino quando esse vínculo não é estabelecido ou é interrompido. (SPADY, 1970)

Para Spady, a decisão de saída da universidade estaria influenciada direta ou indiretamente por dois fatores principais: o primeiro, verificado dentro do sistema acadêmico,

que seriam **as notas**, forma mais visível de recompensa extrínseca e a representação de um estudante orientado para o sucesso profissional e dentro do sistema social, o que ele denominou de **congruência normativa**. Esta seria a compatibilidade entre as atitudes, interesses e disposições de personalidade do estudante com os atributos e influências do ambiente universitário. O segundo fator envolveria as relações estabelecidas com outras pessoas dentro da faculdade como professores, colegas de turma ou o pessoal do corpo administrativo da instituição, ou seja, o apoio em amizades (SPADY, 1970)

Em 1965, Spady testou seu modelo teórico por meio de um estudo longitudinal feito com 683 alunos do primeiro ano da Universidade de Chicago. Esse modelo considerava como diretamente ligado à decisão de saída do estudante do ensino superior, o processo social sofrido pelo aluno que envolvia o seu histórico escolar e familiar, o potencial acadêmico, a congruência normativa, o apoio nas amizades, o desenvolvimento intelectual, o desempenho escolar, a integração social, a satisfação e o compromisso institucional. (SPADY, 1971)

Portanto, Spady (1970, 1971) propõe que a desistência está inteiramente relacionada a esse conjunto de variáveis que refletem no desempenho acadêmico do aluno, sendo esse um fator determinante para o nível de satisfação com a universidade e, conseqüentemente, persistência nos estudos.

Cislaghi (2008) afirma que, para Spady, quanto menor for o nível de interação do aluno com esse universo acadêmico, menor será o seu comprometimento escolar e maiores serão as chances de evasão escolar.

Modelo de Integração do Estudante de Vicent Tinto

Vincent Tinto é considerado um dos principais teóricos estudados no Brasil para se tratar da permanência escolar no ensino superior. Ele chamava a atenção para o fato de a maioria dos estudos sobre abandono escolar se limitarem a análises descritivas de como estudantes ou características presentes nas instituições de ensino estavam ligadas ao processo de abandono. Então, propôs um modelo teórico longitudinal de abandono escolar que buscava explicar os modos de interações existente entre a instituição e o estudante de forma a levar diferentes indivíduos a abandonarem seus cursos.

Esse modelo também tem base na teoria do suicídio de Durkheim (sozinha vista como descritiva e incompleta para explicar o processo do abandono). Essa teoria considera mais

propenso ao suicídio, o indivíduo menos integrado socialmente, quer moralmente (valores) quer socialmente (pessoalmente). Tinto ampliou, então, o trabalho de Spady (1970, 1971) ao acrescentar a teoria da troca social ao modelo teórico do suicídio para explicar a evasão (TINTO, 1975)

A teoria da troca diz que a pessoa faz uma análise do custo-benefício de toda relação estabelecida em sociedade. Tinto afirmava que por meio dela, o indivíduo direciona suas energias para atividades nas quais a relação entre custo e benefício envolvida no processo fosse mais vantajosa para ele. Seguindo esse raciocínio, um estudante desistiria da faculdade se encontrasse uma outra forma de investir seu tempo e seus recursos para obter maiores benefícios em um menor espaço de tempo e com um menor custo que aquele dedicado à universidade (TINTO, 1975)

O modelo proposto inicialmente por Tinto (1975) estava baseado em duas dimensões: uma interna, relacionada às características pessoais e experiências trazidas pelos alunos antes de ingressarem na universidade e a outra externa, referente à integração desses indivíduos no ambiente acadêmico (FEITOSA, 2016). A primeira, tem a ver com desempenho acadêmico do aluno e está relacionado à identificação com os conteúdos programáticos e com as regras institucionais em que o discente verifica se há um crescimento científico e pessoal; a segunda, diz respeito a um sentimento de fazer parte de um grupo através das relações estabelecidas com os integrantes da comunidade acadêmica (professores, colegas de turma e técnicos administrativos), ou seja, de pertencimento ao ambiente universitário (CAMPOS, 2018).

Conforme Cislighi (2008), Tinto ao formular sua teoria inicial, considerou os atributos pessoais do aluno antes de seu ingresso na universidade para mostrar que interferiam no comprometimento do estudante com a instituição de ensino. Como: os atributos individuais (raça, sexo, aptidão acadêmica e outras), as experiências anteriores (como formação escolar e bom convívio social) e o contexto familiar (condição socioeconômica, valores e expectativas da família). Ele também levou em consideração as pretensões do aluno quanto à sua graduação para refletir sobre a dedicação e importância dada a formação superior.

Quanto à integração Social, Tinto (1975) afirma que ela se daria por meio da realização de atividades extracurriculares, da participação em grupos e associações estudantis e da integração com os professores, colegas de turma e pessoas da área administrativa da universidade. Essas relações estabelecidas no ambiente acadêmico, portanto, fariam parte da

avaliação feita pelo indivíduo sobre os custos e benefícios de se permanecer em uma determinada instituição.

Por outro lado, Tinto ressalta os malefícios do excesso de integração social, pois poderia levar a um baixo desempenho acadêmico, tendo em vista o dispêndio de tempo e energia gastos apenas nesses tipos de atividades. Todavia, isso poderia ser minimizado quando os laços de amizades estabelecidos fossem entre pessoas com fortes compromissos acadêmicos, havendo assim um equilíbrio entre as demandas acadêmicas e sociais. Dessa forma, Tinto afirmava que quanto maior o nível de integração do estudante com a universidade maior seria o seu compromisso com a instituição e com os objetivos em concluí-la. Em contrapartida, um baixo comprometimento institucional poderia levar ao abandono acadêmico.

Tinto (1988) faz uma revisão do seu modelo de integração de estudante e se utiliza de estudos do campo da antropologia social, como do holandês Arnold Van Gennep a respeito dos ritos de passagem em sociedades tribais, para compreender os diferentes estágios vivenciados pelos estudantes ao longo da formação acadêmica. No estudo chamado *The Rites of Passag*, Gnnep traz que a mudança de um grupo para outro, como a de passagem para a vida adulta, provoca modificações nas interações entre os indivíduos com os outros integrantes da sociedade. Para ele, esse processo envolvia três fases diferentes: separação, transição e incorporação. A primeira, definida por uma época de forte queda nas interações com os indivíduos do grupo em que a pessoa se originou; a segunda, caracterizada por um momento em a pessoa inicia a sua interação com os membros do novo grupo de que começa a fazer parte; e a terceira, é quando o indivíduo estabelece novos modelos de interação com as pessoas do novo grupo. Então, para esse pesquisador, a total inclusão de uma pessoa em um novo grupo é marcada por cerimônias especiais que anunciam ou certificam as recompensas da associação e as responsabilidades relacionadas a ela. (TINTO, 1988)

Ao revisar sua teoria, Tinto tenta explicar a mudança de comportamento do discente dentro de um novo ambiente que é o educacional e também trazer elementos externos a esse ambiente, como a questão financeira, para complementar o entendimento do processo de abandono escolar.

Com relação à questão financeira, Tinto analisa que ela causa maior impacto na desistência no início dos estudos, momento em que a meta de graduação ainda é distante. Para ele, conforme fica mais próximo o término da formação acadêmica de uma pessoa, menores são os custos dela se comparado aos benefícios profissionais a serem alcançados.

Mais tarde, Tinto (1997) destaca o papel da sala de aula para a persistência do aluno. Ele diz que ela pode ser um dos únicos lugares nos quais os alunos e os professores se encontram, em especial, para aqueles estudantes que trabalham e exercem outras atividades quando não estão na faculdade, portanto, ela seria potencialmente o local apropriado para uma boa integração acadêmica e social ocorrer. No entanto, esse teórico reconhece não ter sido atribuído a ela ainda um papel de destaque nas principais teorias de persistência do aluno, ou seja, segundo ele pouco foi explorado da integração acadêmica e social a partir das experiências vivenciadas pelos alunos em sala de aula.

Nesse sentido, Tinto (1997) apresenta o resultado de uma pesquisa realizada na Faculdade da Comunidade Central de Seattle, em Washington, nos Estados Unidos, para demonstrar os esforços empreendidos pela faculdade para enriquecer a experiência dos alunos em sala de aula por meio da utilização de comunidades de aprendizagem e da implantação de métodos de aprendizagem colaborativa. Ao mesmo tempo determina quanto às estratégias contribuem para a aprendizagem e a persistência dos estudantes na universidade. Com isso Tinto mostra que investir na melhoria do processo de aprendizagem reduz as dificuldades dos alunos no processo pedagógico e aumenta o seu desempenho no curso. Isso por consequência reflete na satisfação do estudante e na persistência (TINTO, 1997)

Por fim, Tinto esclarece que os modelos teóricos existentes de abandono universitário são insuficientes para explicar toda a complexidade de variáveis que o envolve. Para ele também é impossível eliminar a evasão escolar do ambiente educacional, pois de alguma forma e medida ela sempre existirá, o desafio, no entanto, é mostrar quais tipos de alunos estão mais vulneráveis a ela e em quais tipos de contextos os gestores devem atuar a fim de reduzi-la. (TINTO, 1982)

Modelo de atrito do estudante não tradicional de John Bean

Em 1980, John P. Bean propôs um modelo teórico de atrito de estudantes de IES a partir do trabalho criado por Price e Müeller (1981) para entender as causas que levam à rotatividade de funcionários dentro das organizações de trabalho. Bean faz uma analogia entre o comportamento de empregados numa organização com a de estudantes dentro das universidades para mostrar que existem variáveis atitudinais, intencionais e ambientais prévias que influenciam no desejo de evasão ou permanência nesses indivíduos. (BEAN, 1980)

No caso dos estudantes, os motivos não só estariam ligados a aspectos cognitivos, mas também às atitudes e crenças trazidas por eles ao meio acadêmico. Para Barbosa (2013, p. 44)

são dez determinantes: intenção de abandonar a universidade, valores práticos, certeza de escolha da universidade, lealdade institucional, desempenho em notas, satisfação com o curso, metas educacionais, certeza de escolha vocacional, oportunidades de transferência e aprovação da instituição pela família.

Para Barbosa (2013), ao tratar dessas variáveis, Bean, considera que a intenção de abandonar a universidade diz respeito à hipótese de prosseguimento nos estudos e seria a mais relevante para se prever a evasão, destaca a lealdade institucional para se referir à importância atribuída pelo aluno à sua formação em uma determinada instituição de ensino que somada a determinante certeza de escolha da universidade influenciam nas intenções de evasão. Portanto, de forma mais direta ou indireta, para esse teórico, todas elas contribuiriam de alguma forma na intenção do aluno em se evadir do seu curso de graduação.

Em 1987, Barbara S. Metzner e John P. Bean fizeram um estudo com 624 alunos do primeiro período de uma universidade americana para estimar o modelo conceitual pioneiro de desgaste de alunos não tradicionais, ou seja, de alunos maiores de 24 anos, estudantes de meio período, não residentes no campus universitário e que precisam conciliar trabalho e estudo. O resultado da pesquisa apontou como motivos principais para o abandono escolar: questões acadêmicas e a falta de comprometimento dos alunos com a instituição de ensino. Como alunos não tradicionais passam menos tempo dentro do ambiente universitário, foram consideradas variáveis do ambiente externo para analisar o comportamento dos estudantes. Então, quatro variáveis são levadas em consideração: desempenho acadêmico, desempenho do ensino médio, intenção de sair e variáveis ambientais externas (como finanças, responsabilidade familiares, incentivo externo e oportunidade de transferência) (BEAN e METZNER, 1987)

Esses foram alguns dos pesquisadores internacionais que formularam teorias para explicar as possíveis variáveis influenciadoras na decisão de uma estudante abandonar seu curso superior. Sem desconsiderar fatores externos à instituição, a maioria delas parte da noção de falta de integração do aluno com o seu ambiente estudantil, fruto do trabalho de Vicent Tinto (1975), o que torna as teorias desse pesquisador bastante importantes para qualquer trabalho sobre a temática.

Cabe ressaltar que apesar da maior parte das teorias do abandono escolar no ensino superior partirem do nível de integração do aluno com a instituição de ensino, tanto Spady como Tinto focaram suas teorias numa abordagem sociológica do fenômeno, já o modelo teórico de

Bean, se volta para uma abordagem psicológica desse evento. Então, essa pesquisa estará embasada teoricamente nas teorias desses pesquisadores por considerá-las complementares e apropriadas ao entendimento proposto neste estudo.

5.3 ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NO BRASIL:

No Brasil, inicialmente, os estudos desse tema eram voltados à educação básica com reduzidas pesquisas sobre sua ocorrência no ensino superior quando comparado aos trabalhos internacionais no qual a produção acadêmica é bem vasta sobre o assunto. As pesquisas desse fenômeno, no âmbito acadêmico brasileiro, só foram ampliadas, com a expansão universitária que possibilitou o aumento do número de alunos como também a percepção de sua ocorrência nesse nível de educação.

O trabalho pioneiro para tratar do tema da evasão no Brasil, com enfoque nas instituições de ensino superior públicas, foi realizado em 1996. Ele foi resultado de uma proposta lançada num seminário sobre evasão nas universidades brasileiras organizado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto-SESu/MEC ocorrido em 1995. O objetivo era que a pesquisa fornecesse: dados estatísticos sobre o desempenho das Instituições Federais que não vinham dando o retorno financeiro esperado, a identificação das causas gerais e específicas de ocorrência do fenômeno, bem como sugestões para diminuir o problema dentro das instituições de ensino do Brasil (BRASIL, 1996).

Dessa forma, esse estudo foi realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, que resultou num relatório, no qual definiu os principais conceitos e dimensões relacionados à evasão. Ele também fez uso de uma metodologia uniforme para o cálculo dos índices de diplomação, retenção e evasão no país, pois, até então, o que se via nas pesquisas referentes ao assunto, eram estudos baseados em mensurações de formas distintas, o que não permitia uma comparação entre elas (BRASIL, 1996).

Essa comissão tratou a evasão como um fenômeno complexo e comum a todas as instituições superiores de ensino. O termo foi definido como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo. O vocábulo também foi analisado a partir da contribuição de alguns teóricos que acabaram por diferenciá-lo dos conceitos de exclusão e de mobilidade. Entendida esta, como a mudança do aluno para outro curso e aquela, como responsabilidade da escola sobre as decisões do aluno.

Esse relatório traz ainda os diferentes níveis de evasão presentes no sistema de ensino superior brasileiro: **evasão do curso, da instituição de ensino e do sistema**. A primeira, está relacionada ao desligamento do aluno do seu curso por circunstâncias distintas, tais como: abandono, desistência, transferência ou reopção e exclusão por norma institucional. A segunda, é quando o discente deixa a instituição em que está matriculado, mas não o sistema superior de ensino e a última, quando o aluno deixa de estudar de maneira temporária ou definitiva no ensino superior.

Por último, esse estudo apesar de não se debruçar especificamente sobre as causas da evasão nem as razões que as influenciaram, traz hipóteses de fatores que favorecem o abandono escolar. Eles estariam relacionados, entre outros motivos, a:

- Questões do discente (formação escolar básica insatisfatória, escolha profissional precoce, desânimo com a escolha do curso (2ª opção);
- Aspectos internos à instituição (currículos desatualizados, práticas pedagógicas dos docentes, desvalorização da graduação em comparação com a pós-graduação e pesquisa);
- Aspectos externos à instituição (cenário econômico da região, problemas financeiros dos alunos e mercado de trabalho).

Nesse sentido, o estudo aponta para dois tipos de fatores que precisam ser levados em consideração em determinada instituição de ensino na análise da evasão: **Fatores Internos à instituição** (os de ordem acadêmica e institucional) e **fatores externos à instituição** (relacionados ao aluno, questões socioeconômicas, conjuntura política e social).

Após esse relatório, outros estudiosos trouxeram contribuições para a definição, os tipos e as possíveis causas que influenciam na ocorrência da evasão. Cada um deles desempenhou um papel fundamental para o aprofundamento das discussões sobre o problema no ensino superior brasileiro. Nesses estudos, as variáveis estudadas foram distintas em alguns aspectos e semelhantes em outras e, em sua maioria, partiram do modelo teórico de integração do estudante proposto por Vicent Tinto (1975).

O que se percebe dessas pesquisas é que a interpretação teórica muda conforme a instituição de ensino (pública ou privada) em que o evento está ocorrendo, o perfil dos alunos analisados, os fatores que influenciam na sua ocorrência, além do enfoque atribuído. Por exemplo, alguns autores estudam o fenômeno de uma forma geral e mais abrangente como Tinto (1975), Brasil (1997), Silva Filho et. Al (2007) e Lobo (2012); outros pela perspectiva do

aluno Gaiosio (2005), Zago (2006), Andriola et al (2006), Bardagi e Hutz (2009), Baggi e Lopes (2011), Ristoff (2013). Portanto, para uma melhor compreensão dessas distintas análises, o que se segue são alguns trabalhos realizados no âmbito nacional, que foram identificados no processo de revisão da literatura, a fim de se diagnosticar as principais causas da evasão apontadas no ensino superior brasileiro.

Polydoro (2000) para compreender a trajetória acadêmica de estudantes do ensino superior, pesquisou sobre o trancamento de matrícula e as condições relacionadas à saída e ao retorno do aluno à instituição, em uma universidade privada, no período de 1995 a 1999. Sem desconsiderar as práticas docentes, essa autora fala da importância de se incluir dados sobre as características pessoais do aluno e de seu ingresso na instituição bem como os fatores internos e externos à organização que contribuam para o evento, como aspectos econômicos, culturais e sociais.

Ela ainda defendeu que nem sempre a evasão deve ser vista como um desperdício ou fracasso, pois ela pode significar uma escolha do aluno na decisão de sua trajetória acadêmica, como por exemplo a mudança de curso. Portanto, para ela, um bom estudo sobre a evasão em uma instituição “não deve se limitar aos registros ou à perspectiva da IES, mas também priorizar a fala do estudante, que deve apresentar sua percepção sobre o evento e a atribuição de causalidade à decisão de interromper seu curso” (POLYDORO, 2000, p. 59)

Gaiosio (2005) fez um estudo sobre os aspectos gerais da evasão. A partir de entrevistas com gestores de IES públicas e privadas, ela abordou a questão da evasão nos cursos de Medicina, Direito e Engenharia Civil. Para ela, na literatura de uma maneira geral, esse evento é atribuído à culpa do aluno, ao apontar causas como a falta de dinheiro, de interesse pelos estudos, de orientação vocacional para a profissão, de contínuas repetições ou de problemas pessoais (ex: casamento, filhos, falecimento). No entanto, ela chama a atenção para outros importantes fatores que deixam de ser levados em consideração na decisão de um aluno desistente, como a ausência de laços afetivos com a instituição e dificuldades de se conciliar demandas pessoais com as de ordem acadêmica ou institucional

Desde 2006, o Instituto Lobo publicou vários trabalhos resultados de pesquisas e consultorias sobre a evasão no ensino superior brasileiro no qual trata principalmente das causas gerais do evento, de suas principais teorias e de propor pontos para minimizar o problema, a partir de experiências bem-sucedidas no exterior. Num dos seus trabalhos, apontou que apesar de as questões que envolvem o abandono escolar atingirem de forma distinta os setores público

e privado de ensino, existem causas que os afetam de modo semelhante. Seriam elas: formação básica de baixa qualidade, problemas financeiros, dificuldades de adaptação dos ingressantes com o ambiente universitário, mudança de curso e outras (LOBO, 2012).

Para demonstrar o erro e a complexidade de se elencar uma causa exclusiva para esse fenômeno, Lobo (2012) cita uma analogia feita pelo ex-presidente da Universidade americana de Samford

Como certamente existem 50 maneiras de acabar um caso amoroso, de acordo com uma canção popular, existem, também 50 maneiras e 50 razões para um estudante terminar seu “caso amoroso” com uma faculdade. Campanhas de curto prazo para acomodar alunos atendem urgências momentâneas, mas não constroem compromissos de longo prazo. Algumas pesquisas indicam que estudantes não abandonam faculdades por grandes razões, mas pelo acúmulo de pequenas razões que destroem suas justificativas de escolha de uma instituição (CORTS apud LOBO, 2012 p. 18)

Zago (2006) fez um estudo da trajetória escolar de alunos oriundos das camadas populares e de capital cultural reduzido para mostrar as desigualdades de acesso e permanência no ensino superior brasileiro. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre os anos de 2001 a 2003. Esse trabalho mostra que esse tipo de aluno precisa utilizar estratégias para sua permanência na universidade, devido: às deficiências existentes em sua formação básica como também pelo seu baixo poder aquisitivo; às dificuldades como a necessidade de trabalhar para financiar seus estudos; ao sentimento de pertencimento ou não ao grupo e a problemas para participar da vida acadêmica (eventos, trabalhos de campo) por falta de tempo (todo dedicado ao trabalho fora de sala de aula).

Andriola et al (2006) fez um estudo na Universidade Federal do Ceará (UFC) para mostrar as percepções dos docentes e coordenadores de cursos sobre a evasão. Nele, os autores chamam a atenção para o papel das coordenações frente ao problema e se voltam à análise das causas desse evento a partir dos próprios evadidos. Estes trazem como principais motivos: incompatibilidade de horário do trabalho com o estudo, questões familiares (casamento, filhos), desmotivação com os estudos, precariedade das condições físicas do curso e inadequação curricular, ou seja, razões pessoais e institucionais para justificar o abandono escolar.

Cislaghi (2008) fez uma pesquisa para diagnosticar as principais causas de evasão escolar discente nas IES brasileiras a fim de construir um modelo de sistema de gestão do conhecimento para impulsionar a persistência do estudante no ensino superior. Para isso, ele fez um vasto levantamento dos principais modelos e teorias de abandono, desgaste e

permanência do estudante que apontou os seguintes fatores para a evasão escolar: baixo desempenho acadêmico, deficiências na parte didático-pedagógica, dificuldades de adaptação à vida acadêmica, currículo defasado, baixa qualidade do curso, frustração com a expectativa do curso e dificuldades em conciliar compromissos familiares, financeiros e profissionais.

Platt Neto, Cruz e Pfitscher (2008) consideraram existir fatores controláveis e não-controláveis pelas instituições de ensino superior com incidência nas causas da evasão. Os fatores não-controláveis estariam relacionados em sua maioria: à falta de vocação do discente para a profissão, à necessidade de priorizar o trabalho em detrimento do curso, à falta de capital intelectual para determinadas áreas do curso (como raciocínio lógico), a eventos de força maior (como a morte) e à desistência do curso para novo ingresso no mesmo curso (limpar histórico) ou em outro curso de graduação.

Quanto aos controláveis, destacaram: exigências exacerbadas em disciplinas, reduzida atenção extraclasse aos alunos, ausência de apoio psicológico e social aos discentes, ausência de assistência financeira aos estudantes de baixa renda, gasto com transporte e a falta de conhecimento dos alunos sobre suas áreas de atuação. Por fim, ressaltaram a importância de considerar a influência dessas variáveis na hora de avaliar o desempenho de uma universidade, para não haver distorções, quando analisado os impactos desse fenômeno nos seus indicadores.

Bardagi e Hutz (2009) fizeram um estudo para analisar as particularidades do abandono escolar e suas consequências na vida dos alunos. A partir de entrevistas com os evadidos de diferentes IES, apontaram alguns dos motivos que colaboram com a evasão e os efeitos dessa escolha na vida do estudante. Algumas das causas apontadas foram: a pressão para o ingresso na vida acadêmica, levando a uma escolha precipitada; pouco conhecimento sobre o campo de atuação profissional bem como a frustração de expectativa com o ingresso no ensino superior ou com o próprio ambiente universitário.

Baggi e Lopes (2011) realizaram uma análise das produções constantes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2008 a 2009, para apontar a relação existente entre o abandono escolar e a avaliação institucional. Para essas autoras, por esta ser uma ferramenta de gestão que possui uma visão ampla das dificuldades que envolvem a instituição, poderia ser utilizada na prévia identificação como correção dos problemas nos quais os alunos evadidos estão envolvidos, indo além de sua função quantificadora. Sendo assim, um valioso instrumento no combate à evasão. Essas autoras ainda procuraram entender

as desigualdades sociais presentes nos alunos de baixa condição social e que a permanência do aluno passa por um suporte pedagógico.

Num estudo sobre as percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovação e estratégias preventivas para o problema, Diogo et al (2016) lista como causas principais do abandono escolar: a existência de ideias equivocadas dos discentes a respeito de sua formação, o que leva a uma quebra de expectativas por parte dos alunos em relação aos seus cursos; a defasagem presente na escolaridade dos ingressantes, o que acarreta reprovações em disciplinas com maior grau de dificuldade; a decepção dos alunos devido à falta de conexão das aulas teórico e práticas, o que as tornam entediantes; fatores socioeconômicos, devido ao baixo poder aquisitivo da maior parte dos alunos; e razões de cunho pedagógico, envolvendo a relação entre o professor e aluno (DIOGO et al, 2016).

A seguir é apresentado um quadro resumido com possíveis causas para a evasão universitária trazidas pelos autores internacionais e nacionais estudados na revisão de literatura.

Quadro 01: Síntese sobre as causas da evasão apontadas por autores diversos

Autores	Causas da evasão
Spady (1970, 1971)	Histórico familiar e escolar, falta de apoio nas amizades, falta de integração social e acadêmica, falta de congruência normativa, baixo desempenho acadêmico, baixo nível de satisfação e compromisso com a universidade.
Tinto (1975, 1982, 1988, 1997)	Atuação de variáveis dos atributos individuais, experiências anteriores e do contexto familiar do aluno; ausência de integração acadêmica e social; falta de compromisso com o objetivo de se graduar; falta de compromisso com a instituição; falta de laços afetivos com a instituição e dificuldades de aprendizagem em sala de aula.
Bean (1980), Bean e Metzger (1987)	Dificuldades de aspectos cognitivos somados a atitudes e crenças dos alunos; incerteza da escolha vocacional; falta de valores práticos; incerteza de escolha da universidade; ausência de lealdade institucional; baixo desempenho em notas; insatisfação com o curso; ausência de metas educacionais; oportunidades de transferência; desaprovação da instituição pela família; obrigações familiares, obrigações financeiras e obrigações profissionais.
Polydoro (2000)	Aspectos econômicos, culturais e sociais.
Gaioso (2005)	Falta de dinheiro, de interesse pelos estudos e de orientação vocacional; contínuas repetições, problemas pessoais, ausência de laços afetivos com a instituição, demandas de ordem acadêmica e institucional.

Lobo (2012)	Escolha precoce do curso, formação básica de baixa qualidade, problemas financeiros, dificuldades de adaptação dos ingressantes com o ambiente universitário, mudança de curso.
Zago (2006)	Formação escolar deficiente, necessidade de trabalhar para custear os estudos, sentimento de pertencimento ou não ao grupo, problemas para participar da vida acadêmica, falta de tempo para se dedicar aos estudos.
Andriola et al (2006)	Incompatibilidade de horário do trabalho com o estudo, questões familiares (casamento, filhos), desmotivação com os estudos, precariedade das condições físicas do curso e inadequação curricular.
Silva Filho et al. (2007)	Desmotivação, falta de recurso financeiro do estudante.
Cislaghi (2008)	Baixo desempenho acadêmico, deficiências na parte didático-pedagógica, dificuldades de adaptação à vida acadêmica, currículo defasado, baixa qualidade do curso, frustração com a expectativa do curso e dificuldades em conciliar compromissos familiares, financeiros e profissionais.
Platt Neto, Cruz e Pfitscher (2008)	Falta de vocação do discente para a profissão, necessidade de priorizar o trabalho ao invés do curso, falta de capital intelectual para determinadas áreas do curso, eventos de força maior, desistência do curso para novo ingresso no mesmo curso (limpar histórico) ou em outro curso de graduação, exigências exacerbadas em disciplinas, reduzida atenção extraclasse aos alunos, ausência de apoio psicológico e social aos discentes, ausência de assistência financeira aos estudantes de baixa renda, gasto com transporte e a falta de conhecimento dos alunos sobre suas áreas de atuação
Bardagi e Hutz (2009)	Escolha precipitada do curso, pouco conhecimento sobre o campo de atuação profissional, frustração de expectativa com o ingresso no ensino superior ou com a próprio ambiente universitário
Baggi e Lopes (2011)	Baixa condição social e ausência de suporte pedagógico
Diogo et al. (2016)	Desconhecimento sobre a formação, quebra de expectativas em relação ao curso, defasagem na escolaridade dos ingressantes, falta de conexão das aulas teórico e práticas, fatores socioeconômicos e razões de cunho pedagógico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da revisão de literatura.

Todos esses autores, ao apontar possíveis causas, fatores e enfoques distintos para se entender a ocorrência da evasão no ensino superior brasileiro, mostram que diferentes aspectos interferem nesse fenômeno. Sejam eles internos à instituição educacional (demandas de ordem acadêmica e institucional) ou externos a ela (questões de cunho pessoal dos estudantes ou

referente às condições econômicas), eles precisam ser melhor compreendidos a fim de se criar estratégias consistentes para minimizar o problema.

Portanto, ratificando o que o relatório do SESu/ MEC (BRASIL, 1996) afirmou que, para um estudo correto do fenômeno da evasão, deve-se levar em consideração esses conjuntos de fatores a fim de que as universidades consigam de fato propor ações para reduzir os efeitos da evasão, pois

A interrelação desses fatores indica que não se deve entender diplomação ou evasão como fenômenos simplesmente numéricos. Nesta perspectiva, os números surgem tão somente como indicadores de problemas cuja compreensão exige constatações e análises de natureza qualitativa. Na verdade, o desempenho acadêmico é processo influenciado por um conjunto de fatores inter-relacionados e muitas vezes multiplicativos. Somente buscando compreender esse processo em sua complexa dimensão é que as universidades adquirirão condições de agir consistentemente com objetivo de minorar os problemas a ele afeitos (BRASIL, 1996, p.30).

Desse modo, como já adiantado, essa pesquisa estará embasada teoricamente na abordagem sociológica do fenômeno por meio do modelo do abandono escolar de William G. Spady (1970, 1971) e do modelo de integração do estudante de Vicent Tinto (1975, 1988, 1997) e na abordagem psicológica do evento presente no modelo de atrito do estudante não tradicional de John Bean (1980, 1982) e Bean e Metzner (1987). Os dois primeiros teóricos com enfoque nas variáveis relacionadas às características pessoais, ao contexto escolar e familiar do estudante; ao desempenho acadêmico; à integração social, à integração acadêmica, ao compromisso do aluno com a instituição de ensino e com o seu objetivo de se graduar. Os últimos com o acréscimo da análise de variáveis atitudinais e crenças trazidas pelos alunos que impactam no grau de satisfação com a universidade como também as variáveis ambientais externas à instituição (compromissos familiares, financeiros e profissionais).

Por estar embasado nas variáveis presentes em Spady, Tinto, Bean, Bean e Metzner, este trabalho também utilizará a tese de doutorado de Cislighi (2008) com adaptações para a construção do questionário e do roteiro de entrevistas a ser utilizados com os estudantes evadidos do curso de Bacharelado em Agronomia (sede) da UFRPE.

A seguir é apresentado um histórico da Universidade Federal Rural de Pernambuco, seus indicadores de desempenho, uma contextualização de sua gestão frente às instituições federais de ensino e por fim, uma breve apresentação do curso de Bacharelado em Agronomia (sede).

5.4 A UFRPE NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO:

A Universidade Federal Rural de Pernambuco tem 107 anos de existência. Sua origem data de 03 de novembro de 1912, por meio da criação das Escolas Superiores de Agricultura e Medicina Veterinária do Mosteiro de São Bento em Olinda. Devido ao reduzido espaço para as aulas práticas do curso de Agronomia, em 1915, a Escola Superior de Agricultura foi transferida para o Engenho São Bento em São Lourenço da Mata, área adquirida pelos monges beneditinos que lá construíram as novas instalações em 1917. O curso de Medicina Veterinária continuou em Olinda e em 1926 foi fechado, só voltando a ser novamente criado em 1947 (PDI/UFRPE, 2018)

Na década de 30, a Escola Superior de Agricultura é desapropriada e estatizada, passando a se chamar de Escola Superior de Agricultura de Pernambuco (ESAP), mudando-se para a atual sede no bairro de Dois Irmãos em Recife. Em 24 de julho de 1947, o decreto Estadual nº 1.741 criou a Universidade Rural de Pernambuco (URP) a partir da junção da ESAP com o Instituto de Pesquisas Agronômicas (IPA), o Instituto de Pesquisas Zootécnicas (IPZ) e o Instituto de Pesquisas Veterinárias (IPV) e, em 04 de julho de 1955, por meio da Lei Federal nº 2.524, a universidade federalizada. Só em 1967, com o regime militar, a instituição passou a fazer parte do Ministério da Educação e a oficialmente se denominar Universidade Federal Rural de Pernambuco. (PDI/UFRPE, 2018)

Atualmente, a universidade dispõe de 44 programas de pós-graduação, 41 de mestrado, 21 de doutorado e de 55 cursos de graduação distribuídos em quatro campi: o de Dois Irmãos (sede), a Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), a Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST) e a Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA), além de contar com a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnológica (UAEADTec) ofertada em 20 polos localizados em Pernambuco e na Bahia. O Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI) ligado à instituição também oferece a educação básica, profissional e tecnológica tanto na modalidade presencial como a distância. O Conselho Universitário da UFRPE aprovou por meio da resolução nº68, em 2017, a criação de quatro novos cursos que integrarão a nova Unidade Acadêmica da UFRPE no município pernambucano de Belo Jardim que ainda será inaugurado. (PDI/UFRPE, 2018)

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) desempenham um papel estratégico diante dos desafios postos pela educação contemporânea. Segundo o Plano de Desenvolvimento

Institucional (PDI) 2013-2020 da universidade, essa instituição tem como missão “Construir e disseminar conhecimento e inovação, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, atenta aos anseios da sociedade” (PDI/UFRPE, 2018, p. 52). Então, por meio das suas três importantes funções (ensino, pesquisa e extensão) tem como compromissos basilares com a sociedade: auxiliar na formação de qualidade dos cidadãos, cooperar com o desenvolvimento científico e regional, melhorar a qualidade de vida das pessoas e contribuir com a sustentabilidade ambiental.

A UFRPE apresenta bons indicadores de qualidade frente às Instituições Federais de Ensino, estando entre as principais instituições de ensino superior do Brasil. Com dados de 2017, ela obteve, em 2018, conceito 4,0 no Índice Geral de Cursos (IGC)² de uma escala que vai de 1 a 5. Com esse resultado, a Instituição ocupa a 27ª posição, levando-se em consideração as universidades públicas (federais e estaduais) e o lugar de nº 77 no ranking geral. Também se destaca entre os vinte entes federais mais bem avaliados, como o 5º melhor do Nordeste e o 2º de Pernambuco. (UFRPE, 2018)

De acordo com avaliação do Tribunal de Contas da União (TCU), outro indicador em que a instituição se destaca é o Índice Integrado de Governança e Gestão Pública (IGG)³. Com dados de 2018, a instituição teve um desempenho de 61% e num total de 63 Universidades Federais avaliadas, a UFRPE ficou na 4ª posição e na 1ª entre as instituições de ensino de Pernambuco. Esse resultado a coloca entre as melhores avaliadas no tocante à governança e gestão pública. (UFRPE, 2019)

O relatório de gestão da instituição de 2018 traz que o Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD)⁴ da UFRPE vem crescendo gradativamente, passando de 4,29 em 2014 a 4,72 em 2018, numa escala que vai de 1 a 5, ou seja, a maioria dos docentes da instituição possuem titulação superior ao de mestre, o que os colocam próximos à qualificação máxima que é o doutorado.

² um dos indicadores utilizados pelo MEC, através do INEP para avaliar a qualidade dos cursos de graduação das IES. Ele é calculado a partir de uma média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição obtidas nas avaliações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (BRASIL, 2017)

³ Instituído pelo Tribunal de Contas da União, por meio do seu acórdão 2699 de 2018, esse indicador serve para verificar o nível de governança das instituições públicas a partir dos índices de governança pública, gestão de pessoas, gestão de TI e gestão de contratações.

⁴ Esse indicador estabelece uma média ponderada da qualificação dos docentes de uma determinada instituição de ensino.

Esse relatório ainda mostra um aumento no número de artigos científicos internacionais publicados na base Scopus⁵ pelos pesquisadores da UFRPE, ampliação de 491 em 2016 para 523 em 2018.

Por fim, cabe destacar que a UFRPE ainda possui o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT), encarregado pelo aumento do número de depósitos de patentes, desenhos industriais, registros de computadores e outras formas de propriedade industrial. No ano de 2018, esse núcleo registrou 24 patentes, 1 desenho industrial e 15 programas de computadores (RELATÓRIO DE GESTÃO/ UFRPE, 2018)

Nesse contexto, verifica-se que a IES estudada apresenta bons indicadores de desempenho. Um bom índice de qualificação do seu corpo docente, práticas de gestão pública reconhecidamente eficientes, uma boa produção científica e um estímulo à inovação tecnológica, mas apesar disso a taxa de sucesso na graduação vem caindo com os anos (ver gráfico 01), ou seja, menos estudantes vem se diplomando. Então, é necessário perceber que o problema da evasão sentido nos cursos de graduação da UFRPE, como no de Agronomia, é multifacetado e não pode ser explicado unicamente sob o viés da gestão acadêmica, é importante ampliar essa análise e ir além do estudo desse aspecto. É fundamental se voltar também para os estudantes e a partir deles tentar entender esse fenômeno, reconhecendo assim a complexidade envolvida no abandono universitário.

5.4.1 Indicadores de Desempenho da Universidade Federal Rural de Pernambuco:

Para melhor compreensão dos impactos causados pela evasão de alunos dentro de uma IFES, é importante analisar alguns indicadores de desempenho que são diretamente impactados com a redução do número de alunos dentro delas. A seguir, alguns desses indicadores serão analisados, como a Taxa de Sucesso na Graduação (TSG), a Taxa de Evasão (TE) e a Taxa de Retenção (TR), pois elas são utilizadas como indicadores de desempenho pela UFRPE.

5.4.1.1 Taxa de Sucesso da Graduação (TSG)

A Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) é um dos indicadores definidos pelo Tribunal de Contas da União (TCU), através da decisão nº 408/2002, para avaliar a gestão das IFES. Ela

⁵ Maior banco de dados de resumos e citações de trabalhos acadêmicos. Maiores informações disponíveis em: <https://www.scopus.com/home.uri>

também é utilizada como base para o cálculo realizado pelo Ministério da Educação (MEC) para compor a matriz orçamentária de uma instituição. Essa taxa é calculada por meio da fórmula presente na figura 01.

Figura 01: Fórmula cálculo da TSG dos cursos de graduação da UFRPE

$$TSG = \frac{N^{\circ} \text{ de diplomados}}{N^{\circ} \text{ total de alunos ingressantes}}$$

Fonte: Relatório Taxa de Sucesso na Graduação da Proplan/ UFRPE, 2017.

Para se obter o valor em porcentagem multiplica-se o resultado por 100.

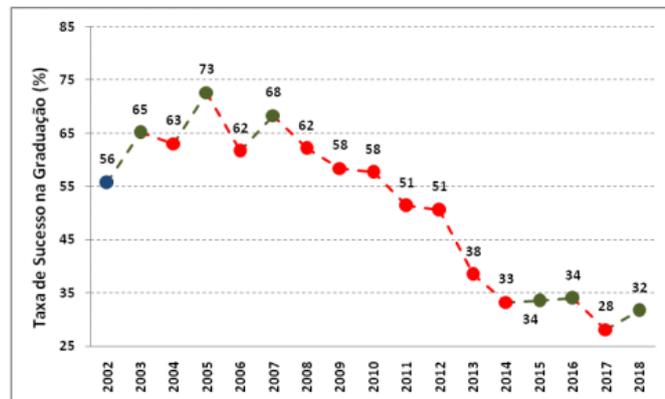
Segundo o Tribunal de Contas da União, para o número de alunos diplomados

deve-se considerar o número de concluintes (que completaram os créditos, mesmo não tendo colado grau) dos cursos no ano letivo correspondente ao exercício, somando-se o número de concluintes nos dois semestres do ano e “Para o cálculo dos ingressantes, deve ser considerado o ano do suposto ingresso dos estudantes que se graduam no exercício, com base na duração padrão prevista para cada curso (BRASIL, 2002, p. 8)

A duração padrão para cada curso é a estabelecida no quadro do Tribunal de Contas da União, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e da Secretária de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação. No caso de um curso com duração de 5 anos, como o de Agronomia, leva-se em conta a quantidade de alunos ingressantes nos 5 anos anteriores. Portanto, para calcular a TSG do curso, deveria proceder da seguinte forma: dos discentes que se formaram em 2018, faz-se necessário considerar os alunos ingressantes 5 anos antes (2014). Então, se 30 alunos se diplomaram no final de 2018, no entanto, 60 alunos ingressaram em 2014, essa taxa seria de 50%, ou seja, metade dos discentes se formaram em relação ao quantitativo dos que ingressaram (SILVA, 2017).

Como o abandono escolar e a retenção de alunos dentro de uma instituição de ensino superior impactam no número de diplomados, conseqüentemente, esse indicador é diretamente afetado, ou seja, além da IES ter menos alunos formados num tempo regular, também ela apresenta perda de receita no seu orçamento, causando dentre outros, prejuízos financeiros para a universidade.

O gráfico 01 abaixo apresenta a evolução dessa taxa nos cursos de graduação da UFRPE (sede) no período de 2002 a 2018.

Gráfico 01- Evolução na taxa de Sucesso na Graduação da UFRPE sede (2002-2018)

Fonte: Relatório TSG 2018 da PROPLAN/ UFRPE, 2018.

Os dados mostram, através dessa série histórica, que a universidade em seu campus (sede) vem diminuindo sua TSG. Verifica-se uma queda maior nas taxas de diplomação a partir do ano de 2007. É importante salientar que até esse referido ano, só entraram no cálculo os cursos de graduação da sede (Dois Irmãos), pois ainda não existiam turmas formadas nas outras unidades acadêmicas (Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) e Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST)). Após esse período, elas entram no cálculo dos relatórios. Os pontos verdes servem para identificar os anos com aumento nessa taxa que em 2015 e 2016 teve um pequeno aumento, voltando a cair em 2017, seguido de um pequeno aumento em 2018 (PROPLAN/ UFRPE, 2018)

Na tabela 01 a seguir, tem-se a evolução da TSG dos cursos presenciais da UFRPE (sede) de 2012 a 2018 detalhada ano a ano e ao final dos cursos de Agronomia da UAG e UAST respectivamente. Alguns cursos presentes nessa tabela, como Bacharelado em Ciências da Computação, Bacharelado em Administração, Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Letras não apresentam TSG em alguns anos (2012 e/ou 2013), pois ainda não tinham turmas formadas nesses referidos períodos.

Tabela 01: TSG dos Cursos de Graduação da UFRPE (sede) de 2012 a 2018.

Cursos	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Média últimos 5 anos
Agronomia	80,99	53,90	46,97	49,24	53,72	40,48	28,47	43,77

Bacharelado em Administração	---	47,50	46,05	69,14	44,21	35,25	55,42	50,01
Bacharelado em Ciências Biológicas	65,00	67,09	43,59	33,33	40,96	27,27	40,33	37,90
Bacharelado em Ciências Econômicas	59,76	46,91	54,43	60,76	27,50	23,86	17,20	36,75
Bacharelado em Ciências da Computação	---	---	1,30	7,59	23,75	26,37	28,41	17,49
Bacharelado em Ciências Sociais	48,75	51,25	24,36	29,49	23,81	24,47	18,37	24,10
Bacharelado em Sistemas de Informação	---	10,00	13,58	17,28	18,18	18,29	13,54	16,18
Economia Doméstica	47,50	35,00	36,84	40,82	19,05	15,94	24,62	27,45
Engenharia Agrícola e Ambiental	48,75	30,00	42,50	31,40	48,84	25,84	28,89	35,49
Engenharia de Pesca	47,54	16,90	30,49	38,10	27,50	26,14	20,22	28,49
Engenharia Florestal	33,33	15,07	20,69	35,16	15,85	33,72	23,60	25,80
Gastronomia e Segurança Alimentar	82,50	38,46	26,83	21,43	48,78	39,53	46,81	36,68
Licenciatura em Ciências Agrícolas	40,00	31,65	22,50	20,00	28,57	37,74	37,50	29,26
Licenciatura em Ciências Biológicas	72,73	53,57	41,14	40,11	42,83	45,67	46,19	43,21
Licenciatura em Computação	36,67	21,67	22,22	26,67	10,00	4,55	8,96	14,48
Licenciatura em Educação Física	---	3,33	25,42	26,09	27,50	15,96	30,85	25,16
Licenciatura em Física	31,71	14,61	17,35	13,79	20,00	26,19	10,99	17,66
Licenciatura em História	63,75	63,44	41,46	45,35	52,63	37,96	29,47	41,38
Licenciatura em Letras	---	18,29	28,21	23,08	26,83	20,88	31,96	26,19

Licenciatura em Matemática	41,25	16,00	23,38	8,75	24,14	10,88	6,90	14,81
Licenciatura em Pedagogia	100,00	43,90	48,72	28,21	49,06	33,33	46,94	41,25
Licenciatura em Química	48,33	40,83	40,83	42,02	34,75	20,00	21,13	31,74
Medicina Veterinária	79,21	88,35	81,19	42,06	69,42	59,48	70,40	64,51
Zootecnia	32,50	32,14	28,57	30,77	18,52	17,65	34,80	26,08
TSG Sede (%)	56, 59	39, 77	34, 36	32, 96	34, 64	28, 82	30, 17	32, 19
Agronomia (UAG)	67, 50	66,67	25,00	42, 50	37, 80	19,77	52, 44	35, 50
Agronomia (UAST)	50,00	23,17	38,75	39,74	31,25	31,65	39,51	36,18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos relatórios de TSG da PROPLAN/ UFRPE.

* valores em porcentagem.

Ao analisar os dados acima, dá para identificar que semelhante ao ocorrido com os outros cursos da universidade, Agronomia oscila, mas, paulatinamente, também diminui o número de discentes formados. No entanto, o que chama a atenção para esse curso é o fato dele possuir a 3ª maior TSG (80,99), em 2012, e esse indicador diminuir de forma acentuada (28,47) em 2018. Segundo relatório da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN) de 2018, o referido curso está entre um dos oito da sede que tiveram seus menores índices nos últimos cinco anos e junto com os cursos de Bacharelado em Ciências Econômicas, Bacharelado em Ciências Sociais, Licenciatura em Física, Licenciatura em História e Licenciatura em Matemática estão entre os que, no ano de 2018, apresentaram a menor taxa de TSG histórica.

Com esses dados, é possível comparar a TSG dos cursos de Agronomia da sede com as das outras unidades acadêmicas (UAG e UAST). O curso da sede apresenta a maior taxa média dos últimos 5 anos (43,77), UAG (35,50) e UAST (36,18). No entanto, quando feito um comparativo dos anos de 2017 para 2018, ele diminui e apresenta a menor taxa (28,47) enquanto os outros demonstram crescimento UAG (19,77 para 52,44) e UAST (31,65 para 39,51).

Para situar as taxas desse importante indicador em relação ao de outras instituições de ensino, o relatório 2017 da PROPLAN traz que comparada as outras IFES do Nordeste, a TSG da UFRPE, no referido ano, ocupou o último lugar das 17 IES da região estudada e, em relação aos índices nacionais, observa-se que a TSG da universidade não acompanha o aumento na média nacional e regional que é de 47% (PROPLAN/ UFRPE, 2017).

Portanto, esses dados servem para ratificar a importância de se estudar o fenômeno da evasão a partir de um estudo de caso nesse curso, pois a não conclusão da formação profissional desses indivíduos, além de afetar a trajetória acadêmica dos discentes vem impactando no orçamento da universidade, uma vez que menos alunos graduados diminuem os recursos destinados ao curso. Trazendo assim, os prejuízos econômicos, sociais e acadêmicos tão bem pontuados por Fritsch e Vitelli (2016).

A seguir serão apresentadas as fórmulas de evasão e retenção utilizadas pela UFRPE para mensurar os referidos índices dentro da universidade objeto de estudo. Isso se faz necessário para uma melhor compreensão dos dados que estarão presentes na tabela 2 mais adiante.

5.4.1.2 Taxa de Evasão (TE)

A taxa de evasão calculada para o curso, na UFRPE, é bem simples e está expressa na fórmula presente na figura 02. Ela leva em consideração o número de alunos desvinculados do curso que são alunos desistentes, desligados, desvinculados e transferidos (externa ou interna) dividido pelo número de discentes vinculados (alunos matriculados somados aos em intercâmbio) (PROPLAN, UFRPE, 2017).

Figura 02: Fórmula do cálculo da evasão UFRPE

$$\text{Evasão do curso} = \frac{\text{Desvinculados do curso}}{\text{Vinculados}}$$

Fonte: Apresentação TSG, Evasão e Retenção 2017 PROPLAN/ UFRPE, 2017.

5.4.1.3 Taxa de Retenção (TR)

A taxa de retenção é calculada, conforme fórmula mostrada na figura 03 abaixo:

Figura 03: Fórmula do cálculo da retenção UFRPE

$$\text{Retenção} = \frac{\text{Possíveis retidos + Retidos}}{\text{Vinculados}}$$

Fonte: Apresentação TSG, Evasão e Retenção 2017 PROPLAN/ UFRPE, 2017.

Para a instituição, são considerados alunos retidos aqueles que ultrapassaram a duração normal do curso (PROPLAN/ UFRPE, 2017).

5.4.2 Curso de Agronomia (sede) da Universidade Federal Rural de Pernambuco:

Agronomia foi um dos primeiros cursos da universidade que junto com o de Medicina Veterinária fundaram a UFRPE, apresentando, portanto, uma forte simbologia para a história da universidade. Inicialmente, eram ofertadas 80 vagas semestrais, mas a partir de 2007, elas foram reduzidas para 60. O curso é diurno e tem duas entradas, uma matutina com 30 vagas e outra vespertina com mais 30, então por semestre são disponibilizadas 60 vagas e por ano 120. Atualmente, ele é regido pelo Projeto Político Pedagógico (PPC) de setembro de 2006, no entanto, buscando adequar às exigências do mercado para o novo perfil de Agrônomo, este documento se encontra em fase final de reformulação com previsão de ser implantado a partir do 2º semestre de 2020.

O atual perfil do curso é o 33 D e o seu regime de funcionamento é o de crédito com prazo de duração média de 5 anos dividido em 10 semestres, porém seu prazo de integralização mínima pode ser de 4,5 anos e no máximo 8 anos e meio. A carga horária total do curso é de 3.990h distribuídas em 3.3615 h de disciplinas obrigatórias, 255h de disciplinas optativas e 120h de Atividades Complementares. Portanto, está habilitado a colar grau, o aluno que integralizar o total de carga horária previsto (3.990h) com frequência mínima de 75% nos componentes curriculares e tenha realizado o trabalho de conclusão do curso que pode ser uma Monografia ou um Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) (PPC/ UFRPE, 2006)

Conforme o PPC vigente do curso (2006), será desligado de Agronomia, o estudante que reprovar pela quarta vez um mesmo componente curricular ou não concluir a carga horária exigida, extrapolando o prazo máximo de integralização (8 anos e meio). O documento diz ainda que o curso de Agronomia da UFRPE (sede) tem como objetivo

[...] ministrar o ensino das Ciências Agrárias em nível superior, graduando Engenheiros Agrônomos capazes de promover, orientar e administrar a utilização dos fatores de produção visando racionalizar a produção vegetal e animal, planejar, pesquisar e aplicar técnicas, métodos e processos adequados à solução de problemas agrícolas e pastoris. Considerando genericamente também os aspectos sócio-econômicos, políticos, culturais e éticos, mas sempre visando o desenvolvimento

agrário sustentável e preenchendo os requisitos previstos no Decreto No.23.196, de 12/12/1933, a Lei No.5.194, datada de 24/12/1966, e a Resolução CONFEA No. 218, de 29/06/1973, que juntas regem o exercício legal da profissão do Engenheiro Agrônomo no Brasil (PPC/UFRPE, 2006, p.10)

O campo de atuação profissional dos Engenheiros Agrônomos é bastante vasto, atuando desde áreas ligadas diretamente ao campo como também em setores comerciais e de serviços. O Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA) é quem regula a profissão nos estados brasileiros.

O curso de Agronomia da UFRPE obteve o conceito 4, numa escala que vai até 5, no último Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) realizado em 2016 e passou por uma avaliação mais recente, em novembro de 2019, com resultado ainda a ser divulgado no segundo semestre de 2020.

Na literatura, existe uma lacuna de estudos sobre a evasão em cursos de Agronomia. Isso pode se dar pelo fato de, historicamente, esta ser uma das graduações de prestígio ligada às ciências agrárias e com relativo baixo nível de incidência desse fenômeno. Pesquisadores como Silva Filho et al. (2007) verificaram que as áreas de Agricultura e Veterinária apresentaram índices menores do evento que a média nacional num período estudado de 2000 a 2005.

Uma outra pesquisa, realizada por Davok e Bernard (2016) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), constatou que cursos da área de Ciências Agrárias, como o de Agronomia, apresentaram as menores taxas dentre os cursos avaliados. No entanto, é importante perceber que isso pode variar, conforme a instituição analisada, região na qual esteja inserida, contexto socioeconômico atual vigente, como também devido às peculiares de cada curso.

A tabela 2 abaixo traz as taxas de evasão nos anos de 2013, 2014 e 2017 e a de retenção no ano de 2017 dos cursos de graduação da UFRPE (sede) e dos cursos de Agronomia da UAG e da UAST respectivamente. Por ela é possível ter uma noção da situação do curso de Agronomia da sede em relação aos demais. Cabe salientar que a instituição não tem obrigatoriedade normativa de disponibilizar séries históricas com essas taxas, diferente do que ocorre com a TSG que é obrigatória na composição do relatório de gestão anual. Portanto, essa

tabela foi construída com dados de anos mais recentes por serem os únicos disponíveis e por contemplar o recorte temporal estabelecido para o estudo.

Tabela 02: Taxa de evasão e retenção dos cursos de graduação da UFRPE (sede)

Cursos	2013	2014	2017	Retenção	2017
Agronomia	23,53	24,00	19,00		19,00
Bacharelado em Administração	13,64	10,99	14,00		33,00
Bacharelado em Ciências Biológicas	23,62	21,74	13,00		28,00
Bacharelado em Ciências Econômicas	27,68	22,09	26,00		37,00
Bacharelado em Ciências Sociais	36,67	25,15	36,00		29,00
Bacharelado em Sistemas de Informação	25,30	29,79	25,00		38,00
Economia Doméstica	36,24	37,33	47,00		31,00
Engenharia Agrícola e Ambiental	26,09	25,64	22,00		24,00
Engenharia de Pesca	28,22	29,75	36,00		26,00
Engenharia Florestal	31,53	30,87	19,00		26,00
Gastronomia e Segurança Alimentar	32,17	23,01	14,00		28,00
Licenciatura em Ciências Agrícolas	54,84	49,02	51,00		29,00
Licenciatura em Ciências Biológicas	24,45	18,08	13,00		21,00
Licenciatura em Computação	56,84	36,24	35,00		34,00
Licenciatura em Educação Física	27,63	23,41	20,00		30,00
Licenciatura em Física	60,05	53,67	35,00		22,00
Licenciatura em História	23,39	15,13	16,00		18,00
Licenciatura em Letras	27,27	23,30	22,00		25,00
Licenciatura em Matemática	62,67	48,88	40,00		24,00
Licenciatura em Pedagogia	28,57	18,12	18,00		19,00
Licenciatura em Química	32,65	36,62	22,00		26,00
Medicina Veterinária	8,98	9,25	7,00		15,00
Zootecnia	35,43	38,03	21,00		16,00
Evasão Sede (%)	29,29	25,88	22,00	Retenção Sede (%)	25,00
Agronomia (UAG)	31,92	17,36	19,00		19,00

Agronomia (UAST)	33,94	21,83	13,00	16,00
------------------	-------	-------	-------	-------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da PROPLAN/ UFRPE.

*Valores em Porcentagem.

Analisando como referência o ano de 2017, em que o curso apresentou uma taxa de evasão e retenção igual, na faixa dos 19%, Agronomia (sede), em relação aos demais cursos do campus sede (Dois Irmãos), apresentou uma taxa um pouco abaixo da média de (22% e 25% respectivamente). No entanto, como visto anteriormente (tabela 01), ele está entre os cursos que mais vêm diminuindo a TSG nos últimos anos e, portanto, formando menos alunos.

A resolução nº 621 de 2010 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão regulamenta o programa de combate à evasão nos cursos de evasão da UFRPE para combater a evasão e, conseqüentemente, ampliar a taxa de diplomação nos cursos de graduação da instituição. Dentre as ações propostas por esse programa para serem implementadas estava a criação de uma comissão que deveria ser designada pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) com o objetivo de diagnosticar a situação da evasão e suas causas nos cursos da universidade.

Então, não só preocupados com a incidência e aumento das taxas de evasão e retenção como também com a diminuição das taxas de diplomação, que afetam não só o curso de Agronomia como vários outros da universidade, a reitoria criou a Comissão de Controle de Evasão e Retenção de Discentes da UFRPE, através da portaria nº 02 de 08 de fevereiro de 2019. A PREG junto com a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN) formaram uma comissão gestora para incentivar o debate em torno do problema e para dar apoio no planejamento de ações que atenuem a evasão dentro da instituição.

Conforme o relatório de gestão institucional de 2018, a criação dessa comissão estava prevista como uma das metas e resultados esperados para a área do ensino, não só para elevar a Taxa de Sucesso dos cursos de graduação da universidade como também para a proposição de ações de combate à evasão estudantil. Isso demonstra o compromisso da instituição no enfrentamento do problema da evasão dentro da universidade.

6 METODOLOGIA:

Essa pesquisa fez algumas escolhas metodológicas para melhor execução do projeto de pesquisa que serão descritas a seguir neste capítulo.

6.1 CARCTERIZAÇÃO DA PESQUISA:

Para Lakatos e Marconi (2003, p.155) a pesquisa “[...] é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” E para essa investigação ser possível, um estudo deve ser sistematizado de forma a organizar o entendimento de seus dados e a forma como isso será trazido na pesquisa será detalhado a seguir.

Quanto aos seus objetivos, esse estudo se classifica como uma pesquisa descritiva e explicativa. Descritiva por buscar caracterizar quem são os alunos que se evadem do curso de Bacharelado em Agronomia (sede) da UFRPE. Para Gil (2008, p. 28) “As pesquisas desse tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis.” E também seria explicativa por tentar compreender os motivos que levaram esses estudantes a não se diplomarem. Gil (2008, p. 28) afirma que “Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.”

Quanto à abordagem do problema de pesquisa, esse estudo se define como misto, por combinar dois métodos de investigação. Um com uma parte qualitativa e outro quantitativa. Este último “em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências.” (RICHARDSON, 2012, p.70) e o primeiro devido

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 2012, p.80)

Quanto ao tipo de método atribuído ao estudo, esse estudo se caracteriza como indutivo, no qual se levanta algumas hipóteses para o problema da pesquisa e também porque “De acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas

constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade” (GIL, 2008, p.10)

6.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA:

O campo de pesquisa no qual foi desenvolvido o trabalho é o Curso de Bacharelado em Agronomia (sede) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, através de um estudo de caso. Esse tipo de delineamento de pesquisa “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (GIL, 2008, p. 57-58).

A escolha desse ambiente para o estudo se deu devido o curso de Bacharelado em Agronomia (sede) da UFRPE ser um dos oito cursos da sede em que a TSG mais caiu ao longo dos últimos cinco anos, o que preocupa devido seu histórico de bons índices de formação em curso de engenharia agrária, resultantes do prestígio que outrora ocupava e por sua forte simbologia para a instituição, tendo em vista que ele justamente com o curso de Medicina Veterinária fundaram a universidade. Configurando-se assim a evasão como um dos problemas presente neste curso. Além disso, pelo fato de a pesquisadora desejar contribuir com a investigação desse fenômeno dentro da instituição em questão, uma vez que trabalha como secretária do curso, tendo um acesso mais fácil aos dados dos discentes e por lidar com essas questões que afetam cotidianamente esses estudantes.

Quanto à escolha dos sujeitos, essa investigação levou em consideração o universo de 408 discentes evadidos no período de 2014 a 2018. Esse estudo considerou como aluno evadido, os discentes que não se encontram mais matriculados no curso de bacharelado em Agronomia (sede) da UFRPE por diferentes motivos: desistência (aluno, de forma ativa e formal, solicita o cancelamento da sua matrícula no curso, levando-o a perder o vínculo com a universidade), desligamento⁶ (em cumprimento a normas acadêmicas, o aluno tem sua matrícula cancelada

⁶ A resolução nº 154/2001 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) dispõe que serão desligados do curso, dentre outros casos, os alunos que extrapolarem o prazo de integralização curricular, o número máximo de trancamentos e reprovar por quatro vezes uma mesma disciplina. Ainda conforme essa norma, o prazo limite de integralização curricular é igual ao prazo normal do curso acrescido 70% do prazo normal previsto pela universidade. No caso do curso de Agronomia, o curso tem duração de 10 semestres ou 5 anos, dessa forma acrescendo os 70% (7 semestres ou 3 anos e meio), o aluno teria como prazo limite para se diplomar 17 semestres ou 8 anos e meio.

pela instituição) ou desvínculo (aluno não realiza sua matrícula no período letivo de forma a ter seu vínculo cancelado com a instituição). Desse total, 91 eram desistentes, 42 desligados e 275 desvinculados.

O período escolhido para a análise foi de 2014 a 2018 e obedeceu a alguns critérios: a necessidade de um recorte temporal mais atual a fim de contribuir com os estudos recentes do fenômeno dentro da universidade; devido aos dados disponíveis nos relatórios institucionais contemplarem esse período e, não menos importante, pela possibilidade de maiores chances de sucesso no contato com os alunos evadidos mais recentemente.

6.3 COLETA E TRATAMENTO DE DADOS:

Como parte inicial de toda pesquisa científica, os primeiros dados foram levantados por meio de uma investigação contemplando a pesquisa bibliográfica do tema. Segundo Lakatos e Marconi (2003) serve para compreender as opiniões presentes nos trabalhos já realizados sobre o assunto, definir o modelo teórico a ser utilizado bem como determinar as variáveis que estarão presentes no trabalho. Esse levantamento ocorreu entre os meses de abril a setembro de 2019.

Definidos esses pontos e após as devidas autorizações da Reitoria, Pró-reitoria de Ensino de Graduação e Coordenação do Curso de Agronomia da UFRPE (Ver Anexos), o estudo foi desenvolvido em três etapas. A primeira, com o objetivo de coletar dados quantitativos por meio do Sistema de Informação e Gestão Acadêmica (SIGA) da UFRPE (de onde se extraiu informações como: quantitativo de alunos evadidos no período de 2014 a 2018, nomes desses estudantes e dados pessoais básicos deles como endereço eletrônico e contato telefônico) e de relatórios institucionais da PROPLAN (planilhas em Excel) foram coletados: o quantitativo de alunos matriculados, número de estudantes ingressantes e de concluintes. Dados esses necessários para o cálculo das taxas de evasão no referido curso. Os dados dessa primeira etapa foram obtidos aplicando-se a fórmula de Lobo que mede a evasão anual, método detalhado na seção 6.4. Essa fase ocorreu no mês de outubro de 2019.

A segunda etapa, ainda com o objetivo de levantar dados quantitativos, deu-se a partir da aplicação de questionários junto aos 408 estudantes evadidos (enviado por um link aos mails desses estudantes) por meio da ferramenta Google formulários com perguntas que permitiam identificar o perfil dos alunos como também as possíveis causas que os levaram a abandonar o

curso. Gil (2008) define questionário como um tipo de instrumento de coleta de dados utilizado para se conseguir informações sobre o conhecimento, sentimentos, interesses ou temores daquele que está respondendo aos questionamentos. Sendo, portanto, uma boa ferramenta a se utilizar nesse tipo de pesquisa.

O questionário utilizado (Apêndice A) foi disponibilizado nas redes sociais da coordenação do curso pesquisado (Facebook e Instagram) e enviado para os e-mails dos alunos evadidos (disponível no SIGA) entre os dias 29/11 a 16/12/19. Ele foi adaptado da tese de doutorado de Cislighi (2008) e da IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras da ANDIFES. Essa ferramenta de coleta de dados contemplou algumas questões abertas e a maior parte fechadas com oito campos para serem preenchidos. O primeiro, **características Pessoais e Familiares**, para conhecer informações socioeconômicas dos estudantes bem como histórico familiar e de formação escolar básica; O segundo, para verificar **a escolha do curso e forma de ingresso** na instituição de ensino; O terceiro, para avaliar sobre o **desempenho acadêmico** do estudante e sobre as dificuldades em sala de aula durante o período de desvínculo; O quarto, para saber da **Integração social** que é aquela que integra o aluno ao ambiente social da universidade. Ela tem a ver com o sentimento de pertencimento a um grupo no campus por meio dos contatos informais estabelecidos com os colegas de turma, professores, corpo técnico administrativo da instituição e também da participação em atividades de cunho social extracurriculares como: grupos de estudos, grupos esportivos, feiras, festas, encontros ou eventos culturais; O quinto, para perceber a **integração acadêmica** do aluno que está relacionada à sensação do estudante de estar envolvido no ambiente universitário proporcionado pela satisfação com seu desempenho no curso bem como com as demandas acadêmicas, com as relações estabelecidas com os seus colegas de turma e com os professores dentro e fora de sala de aula; O sexto, para entender o **compromisso com a instituição**, reflete o nível de satisfação do estudante com a universidade escolhida dentre outras possíveis, ou seja, do prestígio da instituição de ensino, a importância que o aluno atribui em fazer parte da instituição; O sétimo, para avaliar o **compromisso com o objetivo de se graduar**, trata da percepção do aluno sobre qualidade de sua formação acadêmica, ou seja, de modo geral diz respeito ao grau de satisfação com o curso escolhido e a possibilidade de futuramente exercer a profissão; E o oitavo e último campo, para conhecer a forma de evasão universitária ocorrida bem como os motivos determinantes para não diplomação.

Devido ao baixo retorno de respondentes, nessa fase da pesquisa, também foi feito contato com os alunos pelo telefone bem como pelas redes sociais do curso a fim de se conseguir contemplar um quantitativo maior de pesquisados. Os problemas dessa etapa estão foram abordados em seção a parte (dificuldades da pesquisa).

Os resultados dessa segunda etapa, referente à pesquisa de campo, feita por meio de questionário, foram armazenados em planilhas de Excel e rodados no software estatístico *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), bastante utilizado nas ciências sociais do qual se fez uma análise descritiva.

E a terceira e última etapa da pesquisa, destinada à coleta de dados qualitativos, deu-se por meio da realização de entrevistas “[...]por estabelecer uma relação direta entre pesquisador (a) e entrevistado (a) [...]” (OLIVEIRA, 2003, p. 55) que foram realizadas para aprofundamento das questões levantadas na etapa anterior. A entrevista também é considerada um poderoso instrumento usado na investigação social por ajudar a diagnosticar ou tratar de um problema social (LAKATOS e MARCONI, 2003). Essa fase ocorreu com os alunos que responderam no questionário (etapa anterior), ter interesse e disponibilidade em participar.

As entrevistas foram realizadas individualmente, áudio-gravadas e depois transcritas em sua literalidade, tendo ocorrido entre os dias 17/12/19 a 31/01/20. Essa técnica de coleta de dados seguiu um roteiro pré-definido e pré-testado (Apêndice C) e se iniciou com informações a respeito da pesquisa e sobre a necessidade de preenchimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (apêndice B) para aqueles concordantes com a participação no estudo. Além disso, foi garantido o anonimato e uso das respostas unicamente para fins acadêmicos.

Dos 74 alunos evadidos respondentes válidos dos questionários, 20 deles se dispuseram a participar da entrevista, no entanto, por não se ter conseguido contato com alguns deles (marcou, mas não compareceu à entrevista, desistiu de participar ou indisponibilidade de uma data mais próxima para realizá-la), só foi possível fazê-la com 5 alunos, 4 homens e 1 mulher. Estes foram identificados por E1 (estudante 1), E2, E3 e assim sucessivamente.

Os dados referentes à terceira etapa, caracterizados como qualitativos, foram analisados a partir da interpretação de conteúdo proposta por Bardin (1977) e com categorias de análise a *posteriori* que surgiram da análise das transcrições das entrevistas em sintonia com o aporte teórico utilizado no estudo.

Quanto ao cálculo utilizado para se chegar aos índices de evasão, faz-se necessária uma breve discussão sobre os tipos de mensuração mais utilizados e sobre a escolha da metodologia utilizada no presente estudo. E isso será feito a seguir.

6.4 CÁLCULO DA EVASÃO:

Outro elemento que não é consenso entre os pesquisadores quando se fala do abandono universitário, diz respeito à forma de sua mensuração, existindo diferentes maneiras de se calcular a evasão a depender do tipo a ser analisado (evasão do curso, da IES ou do sistema) e dos dados disponíveis (individuais ou agregados).

As principais metodologias utilizadas nos trabalhos sobre a evasão no ensino superior no Brasil são duas. Uma mais detalhada que leva em consideração informações como o abandono temporário ou definitivo do curso, acompanhando, portanto, o que acontece com cada aluno individualmente dentro do sistema de ensino e outra que não tendo acesso a dados mais detalhados dos discentes, calcula a evasão por projeções através de seu cálculo anual.

A primeira metodologia é chamada de **acompanhamento da coorte** e foi realizada no estudo pioneiro feito pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996). Ela é definida como **de fluxo ou de acompanhamento de estudantes**, na qual se verifica o número de alunos ingressantes de um curso em um determinado semestre ou ano e há o acompanhamento de seu desempenho até o prazo limite de integralização curricular, ou seja, são utilizados nesse tipo de estudo a geração completa que é aquela obtida por: $N_i = N_d + N_e + N_r$, onde o número de ingressantes em um ano base (N_i) é igual ao número de alunos diplomados (N_d) somado aos de evadidos (N_e) e aos de retidos (N_r). Dessa forma, a evasão é calculada por:

$$\% \text{ Evasão} = \frac{(N_i - N_d - N_r)}{N_i} * 100$$

N_i

Como nesse tipo de metodologia é necessário contemplar as gerações completas até o prazo máximo de integralização do curso, o que pode significar um período de cobertura extenso, ela é mais indicada para estudos longitudinais em que se têm acesso a dados individuais dos alunos e que se deseja conhecer a consistência de tendências do fenômeno estudado (BRASIL, 1996).

A outra metodologia é a que o instituto Lobo usa para calcular a **Evasão Média Anual**, pois ela mede qual a porcentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte ou no semestre seguinte. Ela é utilizada desde 2006 em vários estudos do país por ser considerada a mais apropriada para o cálculo da evasão no ensino superior em cursos de graduação quando se deseja conhecer a situação mais momentânea de um curso. (LOBO, 2012)

Esse método de mensuração não leva em consideração a forma de ingresso do aluno no curso e se utiliza da taxa de permanência (quantitativo de alunos que permanecem no curso). Essa taxa é dada pela seguinte fórmula:

$$P = [M(n) - I_g(n)] / [M(n-1) - E_g(n-1)] . \text{ Onde:}$$

P = Permanência

M(n) = matrículas num certo ano

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

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

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

O índice de Evasão, ou abandono anual, é a diferença da taxa de permanência em relação à 100% e é dado por: Evasão = 1 - P (multiplicar por 100 para obter %). (LOBO, 2012, p.10)

O Curso de Bacharelado em Agronomia da UFRPE (sede) tem duração de 5 anos ou 10 semestres, mas seu prazo máximo de integralização é 8 anos e meio (acréscimo de 70% do prazo normal), ou seja, 17 semestres, o que se mostra um período longo para se avaliar a situação mais momentânea do curso, além das dificuldades de se ter acesso aos alunos evadidos devido à dificuldade de informações (endereços e e-mails desatualizados no sistema). Dessa forma, seguindo o posicionamento da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas brasileiras (1996), que orienta a interpretação do evento com base em um espaço de tempo menor quando o objetivo da pesquisa é um entendimento mais atual do fenômeno, e tendo em vista que o enfoque do estudo é traçar o perfil dos alunos e realizar um diagnóstico das principais causas da evasão para auxiliar a universidade no combate ao problema, neste trabalho, optou-se por utilizar o recorte temporal anual proposto pelo Instituto Lobo.

Diante desse contexto, observa-se que para se estudar o fenômeno da evasão entre estudantes é necessário a escolha de determinada metodologia de cálculo como também um

lapso temporal para ser analisado, pois sua ocorrência pode se dar em qualquer momento da graduação (início, meio e fim). Dessa forma, estudos apontam para as diferentes formas de mensuração como também quanto à extensão do intervalo de tempo a ser estudado. (FREITAS, 2016)

Segundo Freitas (2016), o tipo de escolha metodológica adotado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão de 1996, apesar de ser útil para entender tendências, mostrou-se limitado, uma vez que ao indicar índices de evasão ocorridos com indivíduos que ao final do estudo não mais estavam na instituição observada não contribuía com a construção de políticas voltadas à diminuição da ocorrência do fenômeno e, portanto, defasada no tempo. Esse entendimento vem para ratificar a escolha de uma metodologia que preze pela análise de um intervalo de tempo menor, justificando assim a escolha feita para o estudo como sendo a mais apropriada.

6.5 DIFICULDADES DA PESQUISA:

Toda pesquisa científica é desafiadora em diversos aspectos para um pesquisador, mas, sem dúvida, superar as dificuldades que surgem ao longo de sua execução é um dos pontos cruciais para a continuidade e conseqüente sucesso de uma investigação.

Com esse estudo não foi diferente. Por se tratar de um trabalho com alunos evadidos, que em sua maioria não se encontram mais na universidade, o acesso a eles se torna um problema. Diz-se maioria, pois existem aqueles alunos que se evadiram e fizeram o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) novamente para obter um novo ingresso no curso.

Diante desse contexto, a seguir serão relatadas as principais dificuldades encontradas pela pesquisadora para entrar em contato com os 408 alunos evadidos do recorte temporal do estudo que foi de 2014 a 2018 para execução da segunda etapa do estudo que foi a aplicação dos questionários. Desse total, 106 tinham em seus dados apenas o e-mail institucional (criado pela UFRPE quando cadastra o aluno no sistema acadêmico da instituição). Levando em consideração que a maioria desses estudantes não acessa esse e-mail e que depois de perder o vínculo com a universidade não se tem mais acesso a ele, as chances de respostas aos questionários enviados aos alunos reduziram significativamente. Então, sobraram 302 alunos possíveis de se entrar em contato para participar da pesquisa, mas outros problemas surgiram:

- 1) Os telefones e os e-mails pessoais (quando se tinha) estavam desatualizados ou desativados.
- 2) Não havia a participação dos estudantes sem contato nas redes sociais criadas pela coordenação do curso. Agronomia (sede) criou o facebook do curso, em 2017, e o Instagram, em 2019, então muitos alunos do período estudado não faziam parte dessas ferramentas de comunicação que foram utilizadas para tentar contato com os demais estudantes evadidos.

Diante dessas dificuldades relatadas para se conseguir retorno dos questionários enviados a todo o universo de alunos evadidos disponível, obteve-se retorno de 75 questionários devidamente respondidos. Como o aluno precisava colocar o CPF para se identificar se realmente ele fazia parte do grupo de evadidos a ser investigado, identificou-se 1 respondente que havia participado, mas estava fora do recorte do estudo, por isso suas respostas foram desconsideradas. Dessa forma, o total válido das respostas foi 74.

Esse quantitativo de estudantes entrevistados não possui representatividade do ponto de vista estatístico, portanto, não permite inferências sobre as características da população alvo. Todavia, isso não invalida um procedimento exploratório mais geral, bem como uma descrição não probabilística da amostra estudada.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Este capítulo tratará sobre a análise dos resultados das três etapas contidas nesta pesquisa. As duas primeiras definidas como quantitativas foram: o cálculo das taxas de evasão do curso de Agronomia(sede) da UFRPE de 2014 a 2018 e as respostas dos questionários por meio do qual se pôde traçar o perfil dos alunos evadidos bem como iniciar o levantamento das possíveis causas de não diplomação. A terceira e última fase, caracterizada como qualitativa, deu-se pelo retorno das entrevistas individuais realizadas para identificação e análise dos motivos de abandono universitário. Além disso, com base na teoria utilizada no estudo, este capítulo também discutirá sobre os resultados dos dados coletados.

7.1 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA:

A primeira etapa da pesquisa foi destinada ao cálculo das taxas de evasão e analisando os dados quantitativos referentes ao recorte da pesquisa que é de 2014 a 2018, presentes na tabela 3 abaixo, observou-se os seguintes índices anuais no curso de Agronomia (sede) da UFRPE: 15,96%, 12,58%, 10,56%, 10% e 9,37%. Identificou-se também, na tabela 4, que a taxa média de evasão nos respectivos anos é de 10,62 %, a mediana é de 10,28% e o desvio padrão é de 1,39%. Este último dado, por ser baixo (em torno de 1), demonstra que a média das taxas é bastante consistente, ou seja, os valores delas nesses anos não variam muito, quer dizer, divergem pouco entre si durante o período estudado.

Verifica-se ainda o ano de 2014 como de ocorrência da taxa mais elevada (15,96%), no período estudado, e de 2018 de menor (9,37%) frequência do evento.

Tabela 3- Taxa de permanência e evasão dos alunos do curso de Agronomia 2014-2018⁷

Ano	M(n)	M(n-1)	Eg(n-1)	Ig(n)	P	Índice Evasão(%)
2014	793	859	76	135	0,8404	15,964
2015	775	793	62	136	0,8741	12,585
2016	765	775	65	130	0,894	10,563
2017	766	765	65	136	0,9	10
2018	782	766	51	134	0,906	9,37

Fonte: pesquisa de campo

⁷Método Lobo de mensurar evasão: $P = [M(n) - Ig(n)] / [M(n-1) - Eg(n-1)]$. Onde: P = Permanência, M(n) = matrículas num certo ano, M (n-1) = matrículas do ano anterior a n, Eg (n-1) = egressos do ano anterior (ou seja, concluintes) e Ig (n) = novos ingressantes (no ano n). índice de evasão = 1 - P (multiplicar por 100 para obter %)

Tabela 4- Estatística da Taxa de Evasão

Média	10,6298 %
Mediana	10,2815 %
Desvio padrão	1,39146 %

Fonte: pesquisa de campo

Nessa primeira etapa do estudo, foi possível alcançar o primeiro objetivo específico da pesquisa: calcular as taxas de evasão do curso de Bacharelado em Agronomia (sede) da UFRPE de 2014 a 2018. Ao comparar esses resultados com os índices presentes na página da PROPLAN da UFRPE, identifica-se uma taxa menor do fenômeno. Dessa forma, faz-se necessário levar em consideração dois pontos importantes nessa análise:

- 1) A metodologia utilizada para o cálculo das taxas de evasão nessa pesquisa é diferente da usada pela UFRPE. A pesquisa optou pelo método Lobo de evasão anual (justificativa no item 6.4) considerado mais apropriado e atual para um estudo desse tipo e a instituição objeto da pesquisa tem uma forma própria de mensuração (fórmula na figura 02);
- 2) por não ser um dado obrigatório para constar nos relatórios institucionais anuais, só estão disponíveis dados das taxas de evasão dos anos de 2013, 2014 e 2017 e de retenção no ano de 2017, resultando em uma descontinuidade de informações sobre esses índices, o que dificulta uma análise mais minuciosa.

Portanto, considerando essas diferenças, fica comprometida uma comparação mais detalhada entre esses dados, seja com o curso de Agronomia (sede), da UAG, da UAST ou com qualquer outro da UFRPE. No entanto, evidencia-se que a depender do modo de cálculo utilizado para o estudo da evasão, seja ele com dados mais agregados ou individualizados, fórmulas mais simples ou mais detalhadas, levando em consideração um período de evasão mais curto ou mais longo, pode refletir taxas maiores ou menores do fenômeno. O que se sugere ter ocorrido com as taxas de evasão institucional disponíveis do curso em questão.

Um outro ponto importante a se refletir com o resultado dessas taxas é a sua relação com a TSG dos cursos de graduação da UFRPE, trazida na fundamentação teórica da pesquisa, no qual Agronomia é apontado como um dos oito cursos da sede que teve a menor taxa de diplomação nos últimos 5 anos. Ao se constatar que os índices obtidos nesse estudo não são tão altos (média de 10,62%), quanto aos verificados nos dados da PROPLAN (19% no ano de 2017), pode-se sugerir um caso de retenção dos estudantes, ou seja, um número considerável de estudantes não está se diplomando, não necessariamente por se evadirem da universidade,

mas por estarem retidos em algumas disciplinas e períodos, levando a uma demora maior na conclusão dos estudos (diplomação). Essa interpretação ganha mais força com a análise da segunda fase da pesquisa na parte referente ao relato dos discentes sobre os casos de reprovações em disciplinas básicas da matriz do curso como as de matemática.

7.2 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA:

Essa etapa, também quantitativa, diz respeito aos resultados contidos nas respostas dos 74 alunos evadidos válidos respondentes da pesquisa. Por ela, foi possível contemplar o segundo objetivo específico do estudo: traçar o perfil do estudante evadido e iniciar o levantamento das possíveis causas da não diplomação (último objetivo específico).

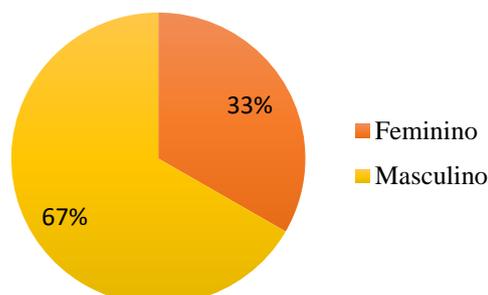
7.2.1 Perfil dos Alunos Evadidos:

Conforme as respostas dos questionários dos estudantes do curso de Agronomia que saíram da universidade, no período de 2014 a 2018, o perfil do aluno evadido é o seguinte:

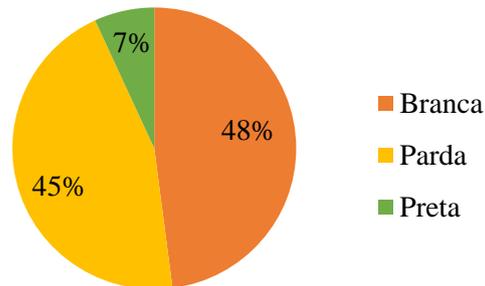
7.2.1.1 Perfil socioeconômico:

67% dos estudantes do curso são do sexo masculino e 33% feminino. Os brancos são 48%, os pardos 45% e os pretos 7%. A maior parte desses alunos é solteiro (71%) sem filhos (81,3%) e a escolaridade das mães (32%) e dos pais (27,4%), em sua maioria, é de ensino médio completo, como se pode verificar nos gráficos abaixo.

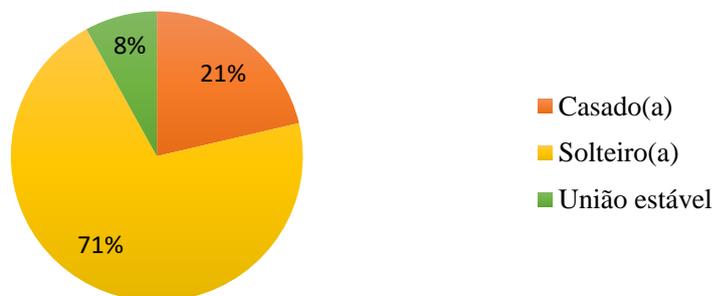
Gráfico 2 - Sexo dos respondentes



Fonte: pesquisa de campo.

Gráfico 3 - Cor/raça dos respondentes

Fonte: pesquisa de campo.

Gráfico 4 - Estado Civil dos respondentes

Fonte: pesquisa de campo.

Tinto (1975) traz a existência de motivos diferentes de abandono universitário a depender do sexo do aluno. No entanto, esse teórico chama a atenção para o fato de que geralmente quando ocorrem saídas por parte dos homens são em sua maioria por meio do que ele denominou de “demissões acadêmicas” (desligamentos por parte da instituição), enquanto que as mulheres são por meio de saídas voluntárias (desistência/desvínculo), o que pode ser um indicativo de maior compromisso com o objetivo de se graduar por parte das mulheres se comparado com os homens. Tinto (1975) chama atenção ainda para o fato de o abandono universitário estar relacionado mais ao desempenho acadêmico e ao desenvolvimento intelectual, por isso, afetando-os de formas distintas.

O curso de Agronomia, historicamente, por ser integrante das engenharias agrárias, existia uma predominância do sexo masculino e da etnia branca na composição de seus alunos. Os dados coletados nesses questionários mostram uma mudança nesse sentido havendo um

equilíbrio maior nessa composição, tendo em vista que a raça mais frequente se mostrou ser a de não brancos (pretos e pardos= 52%) superando um pouco a de brancos (48%). Isso reforça a teoria de Ristoff (2013) ao afirmar ter havido uma mudança no perfil dos alunos da IFES após o movimento de expansão universitária iniciado na década de 90 que somado às políticas raciais e de cotas possibilitou a democratização de acesso ao ensino superior público no país.

Dentre as outras características socioeconômicas, Spady (1970) destaca a **formação acadêmica dos pais dos estudantes** evadidos. Ele relaciona a taxa de permanência dos alunos a esse atributo, pois segundo ele, estariam mais propensos a concluir os estudos filhos de pais com nível superior de ensino por darem mais apoio/suporte aos filhos para a conquista da diplomação. No entanto, ele faz uma ressalva ao afirmar que isso poderia interferir mais na decisão de ingresso do que permanência do estudante.

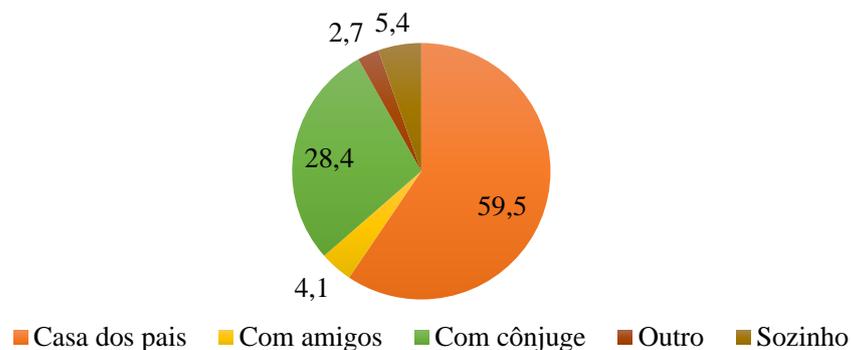
Com relação à situação financeira, na época da saída, mais de 60% dos estudantes possuíam uma renda familiar baixa de até 3 salários mínimo; 59,5% moravam com os pais e não trabalhavam (59,5%), apesar de uma parcela significativa exercer algum vínculo empregatício (40,5%), como se pode verificar nas tabelas e gráficos abaixo.

Tabela 5- Renda Familiar

	Frequência	%
Menos de 1 salário mínimo	7	9,3
1 salário mínimo	12	16,0
2 a 3 salários mínimos	31	41,3
4 a 5 salários mínimos	13	17,3
6 a 7 salários mínimos	6	8,0
8 ou mais salários mínimos	5	6,7
NS/NR	1	1,3
Total	75	100,0

Fonte: pesquisa de campo.

Gráfico 5- Situação de moradia.

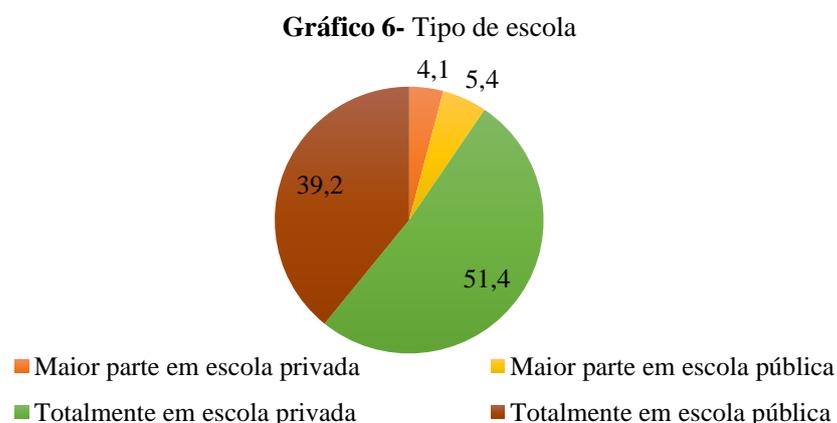


Fonte: pesquisa de campo.

Esses dados podem sugerir a existência de alunos de baixa renda com possíveis problemas de conciliação de demandas acadêmicas com profissionais ou pessoais (hipótese reforçada na análise das entrevistas) devido a necessidade de realizar atividades para oportunizar sua **permanência na universidade** (tida como maior dificuldade em sala de aula). Também podem explicar o pouco tempo dedicado aos estudos expresso pelos alunos mais à frente (expectativa de diplomação)

Ainda sobre a **relação do trabalho** no processo de desgaste dos alunos no ensino superior, Bean (1987) traz a reflexão de que estudantes não tradicionais, ou seja, aqueles que necessitam conciliar o emprego com a vida acadêmica apresentam uma maior taxa de abandono se comparado aos alunos tradicionais. O modelo teórico proposto por Bean e Metzner (1985) vem então para explicar os motivos de desgaste desses alunos não tradicionais. Para esses autores, eles estariam pautados basicamente em quatro variáveis: o reflexo da base escolar no desempenho acadêmico dos estudantes; fatores de cunho psicológico que interferem no desempenho acadêmico e conseqüentemente na sua intenção de saída; a base escolar afetando no desempenho e nos objetivos educacionais e, por último, **fatores ambientais externos**, como por exemplo responsabilidades familiares, finanças ou problemas pessoais (BEAN, 1987)

Com relação à formação escolar dos alunos, mais da metade deles fez o ensino médio totalmente em escola privada (51,4%), no entanto, um percentual também expressivo desses discentes (39,2%) estudou totalmente em escola pública, conforme o gráfico 6.



Fonte: pesquisa de campo

Detalhando um pouco mais sobre o perfil do discente iniciante no curso, conforme a tabela 6 abaixo, a média de idade de ingresso, no período estudado, foi de 23,9 anos, ou seja, representado por jovens.

Tabela 6- idade no ano de ingresso

Média	23,93
Mediana	20,00
Moda	18
Desvio padrão	9,862

Fonte: pesquisa de campo

Quanto a esse tributo, Bean (1987) avalia que estudantes mais velhos desistem com uma menor frequência que alunos mais jovens. Para ele, uma das justificativas seria a maturidade do indivíduo de mais idade, que pauta sua decisão sem a pressão da escolha de uma primeira graduação e em informações mais completas e condizentes com a realidade do curso. No caso desse grupo de alunos investigados, isso pode ser uma justificativa, uma vez que se percebe uma idade jovem nos evadidos do curso.

Sobre a repercussão exercida pelos atributos presentes nos alunos como: sexo, idade, cor/ raça, renda familiar, estado civil, Tinto (1982) alerta e traz a necessidade de maiores estudos sobre isso, pois as pesquisas até então não haviam chegado a conclusões significativas. Segundo esse teórico, não só é necessário entender essas características pessoais dos indivíduos de forma estanque, mas também compreender as suas perspectivas e estímulos acadêmicos. Isso porque essas variáveis estariam diretamente ligadas ao nível de comprometimento do estudante com uma instituição de ensino bem como com sua disposição em concluir os estudos. E esse é o entendimento desse estudo.

7.2.1.2 Escolha do curso e forma de ingresso na universidade:

A maioria dos alunos escolheu o curso de Agronomia como primeira opção (59,5 %), no entanto, uma parcela significativa (40,5%) elegeu essa graduação como segunda possibilidade, como é possível identificar na tabela 7 abaixo.

Tabela 7-A escolha do curso foi sua primeira opção?

	Frequência	%
Não	30	40,5
Sim	44	59,5

Total	74	100,0
Ausente	1	
Total	75	

Fonte: pesquisa de campo

Esses dados evidenciam uma relativa incerteza na escola da graduação por uma boa parcela dos estudantes do referido curso, o que é corroborado no relato de alguns entrevistados constantes na terceira parte da pesquisa que virá adiante. Somados a isso, 63,5% dos alunos não possuíam uma visão muito clara do campo de atuação profissional escolhido, o que pode justificar uma falta de identificação maior por parte dos discentes com Agronomia, além de uma fragilidade vocacional para profissão, como alguns dados a seguir reforçam essa compreensão.

Com relação à **forma de ingresso**, 74,3% dos estudantes pesquisados não eram cotistas e 25,7% eram, como se pode observar na tabela 8 abaixo.

Tabela 8- Você ingressou por algum tipo de cota?

	Frequência	%
Não	55	74,3
Sim	19	25,7
Total	74	100,0
Ausente	1	
Total	75	

Fonte: pesquisa de campo

Ao ingressarem na universidade, 33,8% dos alunos evadidos tinham um nível de conhecimento autodeclarado como **regular** sobre a área de atuação profissional do curso, 13,5% disseram ter um conhecimento **muito baixo** ou **baixo** (16,20%) sobre esse aspecto que somado aos regulares dá mais da metade (63,5%) dos estudantes participantes da pesquisa com uma consciência não muito clara da atuação profissional da graduação escolhida. Esse quantitativo supera o número de estudantes possuidores de alto (28,4%) e muito alto (8,1%) conhecimento juntos, como mostra a tabela 9 abaixo.

Tabela 9- Percepção do nível de conhecimento da área de atuação profissional do curso

	Frequência	%
Muito baixo	10	13,5
Baixo	12	16,2
Regular	25	33,8

Alto	21	28,4
Muito alto	6	8,1
Total	74	100,0
Ausente	1	
Total	75	

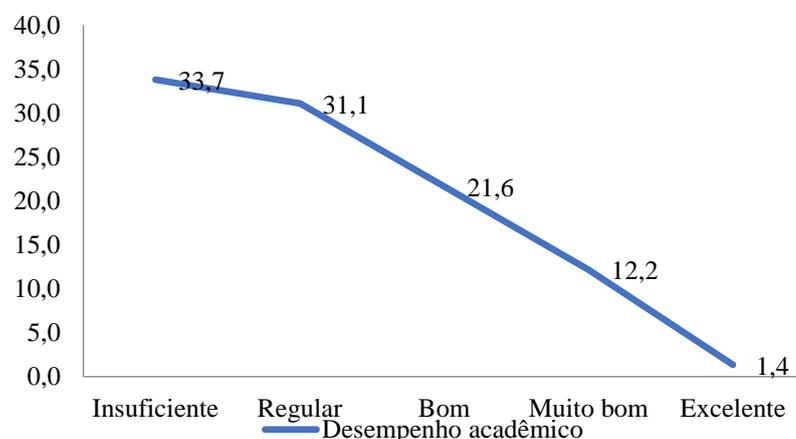
Fonte: pesquisa de campo

Esse **baixo nível de conhecimento sobre a área de atuação profissional** apontado pelos dados reforça o pensamento de Tinto (1975) ao trazer que o aluno emprega maiores esforços para a conclusão de um curso quando se identifica com ele e vê perspectiva profissional positiva em sua escolha. Os estudantes que não têm maiores informações sobre a sua área de trabalho ou não se identificam com ela empreendem menos energia na consecução de suas atividades acadêmicas por não perceberem recompensas vantajosas nela. Esse pensamento estaria presente na teoria da troca de Tinto (1975), na qual a pessoa faz uma análise do custo-benefício de sua atuação social. Além disso, existe uma quebra de expectativa por parte do aluno que cria impressões do curso pautada em poucas informações ou distorcidas da realidade.

7.2.1.3 Expectativa de diplomação:

A maioria dos alunos evadidos respondentes (33,7%) percebia seu desempenho acadêmico durante o desvínculo com o curso **insuficiente**, 31,1% regular e apenas 1,4% como excelente como demonstra o gráfico 7 abaixo. Ao se analisar esses dados, nota-se o reduzido quantitativo de alunos que identificavam um favorável desempenho acadêmico.

Gráfico 7- Percentual de pesquisados por nível de desempenho acadêmico



Fonte: pesquisa de campo *valores em porcentagem

Segundo a tabela 10 abaixo, 32,4 % dos estudantes considerava o tempo dedicado aos estudos como **regular**, 27% como **insuficiente** e 16,2% como **muito insuficiente**. 17,6% julgam o tempo de dedicação como suficiente e apenas 6,8%, correspondendo a 5 pesquisados, percebem o tempo dedicado aos estudos como **muito suficiente**.

Tabela 10- Percepção do tempo dedicado aos estudos

	Frequência	%
Muito insuficiente	12	16,2
Insuficiente	20	27,0
Regular	24	32,4
Suficiente	13	17,6
Muito suficiente	5	6,8
Total	74	100,0
Ausente	1	
Total	75	

Fonte: pesquisa de campo

Somando os alunos que percebiam dedicação aos estudos regular, insuficiente e muito insuficiente (total de 75,6%) supera o quantitativo de alunos com uma percepção mais positiva do tempo empenhado nos estudos (suficiente + muito suficiente) quando da ocorrência de evasão com o curso.

Para os teóricos do abandono universitário, a **expectativa de diplomação** envolve a performance acadêmica dos alunos e as dificuldades vivenciadas por eles em sala de aula, os dados acima mostram que grande parte dos discentes evadidos percebia seu rendimento acadêmico como **insuficiente** na época de seu desvínculo, bem como tinha um tempo **insuficiente ou regular** de dedicação aos estudos. Sobre isso, Tinto (1975) afirma causar reflexos na expectativa de diplomação do aluno e Bean (1980) avalia que dentre as variáveis analisadas em sua teoria do desgaste do aluno, o desempenho acadêmico ocupa um papel crucial, uma vez que afeta de forma direta a satisfação e o compromisso com a meta de se diplomar.

Como já adiantado, quanto à **expectativa de futuro profissional** do curso escolhido, observa-se que os pesquisados se distribuem de forma relativamente homogênea nas categorias, como mostra a tabela 11 abaixo. Apesar de a maioria responder ter perspectiva alta (24,3%) ou

muito alta (20,3 %) como inicialmente se verifica, somando-se o quantitativo dos que tinham muito pouca (20,3%), pouca (13,5) e regular (21,6%), essas juntas superam as duas primeiras categorias. Dessa forma, constata-se que mais da metade do número de alunos evadidos de Agronomia não tinham uma compreensão muito ampla de sua futura formação profissional.

Tabela 11- Percepção de perspectiva de futuro profissional no curso escolhido

	Frequência	%
Muito pouca	15	20,3
Pouca	10	13,5
Regular	16	21,6
Alta	18	24,3
Muito alta	15	20,3
Total	74	100,0
Ausente	1	
Total	75	

Fonte: pesquisa de campo

Em se tratando das **dificuldades em sala de aula**, os pesquisados foram questionados sobre oito opções e pontuaram o maior problema como sendo a dificuldade de permanência na universidade (52,7%), conforme se pode visualizar na tabela 12 abaixo. Apesar de percentualmente a maioria não considerar como uma dificuldade na sala de aula as outras opções, o sim é bem representativo como se observa nas questões relacionadas à didática pedagógica inadequada dos docentes (48,60 %), o horário do curso (39,2%), o nível elevado dos conteúdos (33,80%) e o relacionamento com os docentes (31,1%). A carga horária das disciplinas e a dificuldade de relacionamento com os colegas de turma foram os problemas menos citados pelos respondentes.

Tabela 12: Dificuldades em Sala de Aula

	Sim (%)	Não (%)	Total(%)
Nível elevado dos conteúdos	33,80	66,20	100
didática pedagógica inadequada dos docentes	48,60	51,40	100
dificuldade de relacionamento com os colegas de turma	14,9	85,1	100
horário do curso	39,2	60,8	100
carga horária das disciplinas	18,9	81,1	100

atividades práticas	29,7	70,3	100
permanência na universidade	52,7	47,3	100
relacionamento com os professores	31,1	68,9	100

Fonte: pesquisa de campo

*porcentagem calculada sobre os 74 participantes válidos.

Os resultados dessa parte do questionário divergem com alguns obtidos na próxima etapa do estudo, como por exemplo, nos itens referentes à didática pedagógica dos docentes e no nível de aprendizagem dos conteúdos de algumas disciplinas. Enquanto esses itens não foram considerados pela maioria dos estudantes respondentes dos questionários, como dificuldades presentes em sala de aula, os alunos participantes das entrevistas os destacam como fatores contributivos para a não diplomação. Ao se interpretar esses resultados, verifica-se que essa discordância pode estar relacionada com o tipo do aluno respondente de cada etapa da pesquisa, uma vez que ao se analisar o perfil do estudante nas respostas dos questionário, observa-se que boa parte deles teve saída da universidade nos dois primeiros períodos curso, enquanto o aluno participante da fase qualitativa se caracteriza como tendo frequentado a instituição por um espaço de tempo bem maior, uma vez que possuía pelo menos mais de um ingresso no curso, o que pode justificar percepções diferentes das problemáticas presentes em sala de aula.

7.2.1.4 Integração Social:

63,50 % dos alunos afirmaram não participar de nenhuma atividade extraclasse da universidade. E aqueles que responderam afirmativamente, destacaram a iniciação científica (55,6%) e o estágio (48,1%) como as principais atividades realizadas, conforme as tabelas 13 e 14 abaixo.

Tabela 13- Participação em atividade extraclasse

	Frequência	%
Não	47	63,5
Sim	27	36,5
Total	74	100,0
Ausente	1	
Total	75	

Fonte: pesquisa de campo

Tabela 14- Tipos de atividades extraclasse

	Sim (%)	Não (%)
Diretório Acadêmico	25,90	74,10
Programa de Educação Tutorial (PET)	14,80	85,20
Monitoria	14,80	85,20
Projeto de Extensão	18,50	81,50
Iniciação Científica	55,60	44,40
Estágio	48,10	51,90
Empresa Júnior	3,70	96,30
Grupo Esportivo	11,10	88,90

Fonte: pesquisa de campo

A maioria dos evadidos respondentes da pesquisa (60,8%) alegou ainda não participar de grupos de estudos com os colegas de turma e um pouco mais da metade deles (54,1%) considerava que a universidade não fazia trabalho de acolhimento e/ou integração com os estudantes, como mostram as tabelas 15 e 16 abaixo.

Tabela 15- Participação em grupo de estudos com colegas de turma

	Frequência	%
Não	45	60,8
Sim	29	39,2
Total	74	100,0
Ausentes	1	
Total	75	

Fonte: pesquisa de campo

Tabela 16- Trabalho de acolhimento e/ou integração com os estudantes feito pela universidade

	Frequência	%
Não	40	54,1
Sim	34	45,9
Total	74	100,0
Ausentes	1	
Total	75	

Fonte: pesquisa de campo

Para aferir daqueles que relataram haver na instituição trabalhos de acolhimento e/ou integração com os estudantes, cinco categorias foram apontadas e nenhuma delas foi indicada pela maioria dos respondentes da pesquisa. Todavia, as que mais foram citadas por eles foram

duas: recepção aos ingressantes e programas de tutoria. As outras três atividades disponíveis como: projetos de nivelamento, programas de mentoria e acompanhamento pedagógico da coordenação do curso não foram percebidas na instituição pela maioria dos respondentes, conforme se pode observar na tabela 17.

Tabela 17- Trabalhos de acolhimento e /ou integração

	Sim (%)	Não (%)
Recepção aos Ingressantes	45,30	54,70
Projetos de nivelamento	11,80	88,20
Programas de tutoria	44,10	55,90
Programas de mentoria	32,40	67,60
Acompanhamento Pedagógico da coordenação	38,20	61,80

Fonte: Pesquisa de Campo

Ao se questionar sobre se sentir acolhido pela instituição de ensino que estudava, 59,60 % dos estudantes afirmaram positivamente, conforme tabela 18

Tabela 18- Percepção de acolhimento pela instituição de ensino

	Frequência	%
Não	30	40,5
Sim	44	59,6
Total	74	100,0
Ausentes	1	
Total	75	

Fonte: Pesquisa de Campo

Um dado interessante é verificado nessa parte de aferição da integração social universitária. A maioria dos estudantes afirmou não participar de atividades extraclasse nem de grupos de estudos com os colegas de turma, nem tão pouco de verificar trabalhos de acolhimento pela universidade, no entanto, quase 60% deles se sentia acolhido pela instituição de ensino ao qual estava vinculado. Esses resultados podem sugerir que não basta o aluno sentir-se acolhido pela universidade e considerá-la uma boa escolha, como será visto a diante em alguns resultados da integração acadêmica, ele precisa efetivamente ser partícipe dessa interação social existente no meio acadêmico. Outra reflexão possível é que questões internas

ao aluno ou variáveis ambientais externas à instituição também são determinantes na decisão de não diplomação, como mostra o modelo teórico de atrito do aluno não tradicional de Bean (1980).

Tinto (1982) analisa que a interação informal proporcionada pela relação dos estudantes com os professores e seus pares fora e dentro do ambiente de sala de aula tem um papel fundamental no desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, pois isso faz parte das recompensas buscadas pelos alunos dentro de um ambiente acadêmico. Contribuindo assim, para sua permanência ou não na universidade.

Tinto (1997) ao trazer as experiências de comunidades de aprendizagem e a implantação de métodos de aprendizagem colaborativa, como as da Faculdade da Comunidade Central de Seattle em Washington, na qual os alunos compartilham de suas experiências e recebem um suporte maior dos docentes dentro e fora de sala de aula para a aprendizagem, busca demonstrar o fundamental papel exercido por esse tipo de relação e como ela se torna peça central para o processo de permanência estudantil. Isso porque amplia o envolvimento dos alunos com a instituição, diminuindo a possibilidade de abandono.

7.2.1.5 Integração Acadêmica:

Conforme a tabela 19, a maior parte dos alunos (55,4%) considera adequada a didática dos professores em sala de aula, mas uma parcela significativa (44,6%) não tem essa visão. Um grupo significativo deles (44,6%) também afirmou **raramente**, nunca (25,7%) ou ocasionalmente (24,3%) receber suporte pedagógico dos docentes fora de sala de aula. De fato, apenas 5,4% do total de evadidos, correspondendo a 4 estudantes, consideravam ter um contato **frequente** como se verifica na tabela 20.

Tabela 19-Você considerava adequada a didática dos professores em sala de aula?

	Frequência	%
Não	33	44,6
Sim	41	55,4
Total	74	100,0
Ausentes	1	
Total	75	

Fonte: Pesquisa de Campo

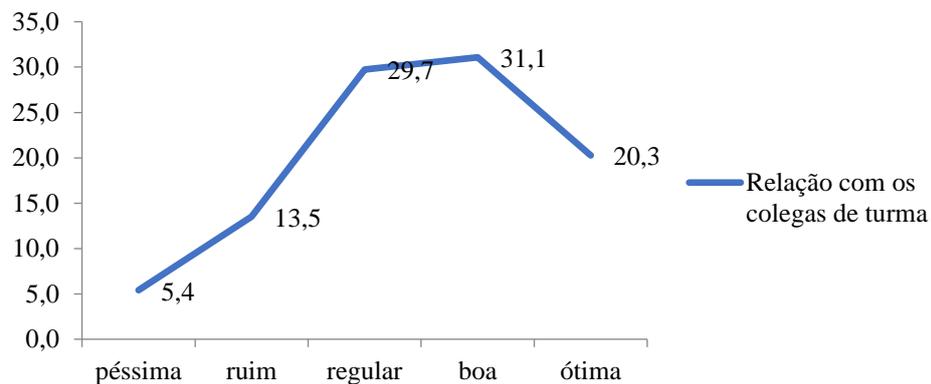
Tabela 20- Com que frequência você tinha contato e suporte pedagógico dos professores fora da sala de aula?

	Frequência	%
Nunca	19	25,7
Raramente	33	44,6
Ocasionalmente	18	24,3
Frequentemente	4	5,4
Total	74	100,0
Ausentes	1	
Total	75	

Fonte: Pesquisa de Campo

Quanto ao vínculo com os pares, o gráfico 8 mostra que a maioria dos pesquisados evadidos (31,1%) tinha uma boa relação ou ótima (20,3%) com os colegas de turma quanto ao envolvimento para a realização de atividades acadêmicas. Apenas 5,4% afirmam ter uma péssima ou ruim (13,5%) convivência nesse sentido.

Gráfico 8- Relação com os colegas de turma



Fonte: Pesquisa de Campo (*valores em porcentagem)

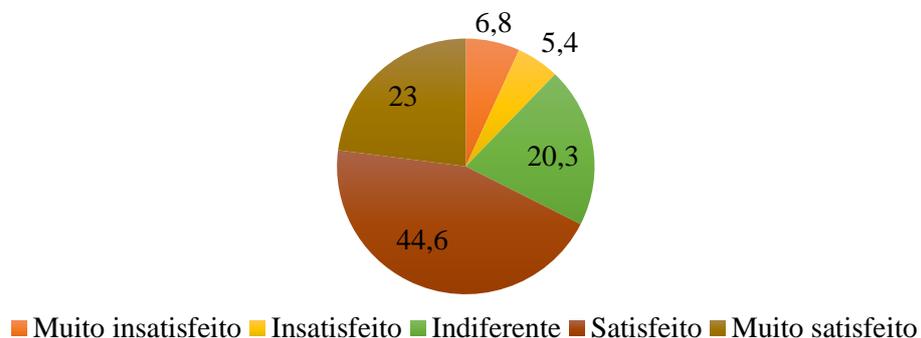
Ao analisar esses dados a respeito da **integração acadêmica** dos estudantes evadidos, nota-se uma parcela levemente maior de alunos (55,4%) considerando a didática dos professores adequada, diferente do que trazem os alunos entrevistados (ponto a ser abordado mais adiante) fato já levantado anteriormente nesses questionários e que pode refletir percepções distintas do tipo de aluno respondente em cada etapa da pesquisa. Outro fato que chama a atenção é que 70,3% dos evadidos consideraram **raramente** ou **nunca** terem tido suporte pedagógico dos seus professores fora de sala de aula. Tinto (1975) avalia que para a permanência do discente, tão importante quanto estar integrado socialmente na universidade, é desempenhar bem o seu papel de aluno, ou seja, o estudante precisa perceber ganhos em seu

desenvolvimento pessoal e acadêmico, além de estar satisfeito com o ele. Esses seriam os ganhos maiores de um indivíduo bem integrado academicamente. E uma favorável convivência entre o professor e os alunos e entre estes e seus pares exerceriam um papel fundamental nesse processo de ensino aprendizagem.

7.2.1.6 Compromisso com a Instituição:

Segundo o gráfico 9, a maioria dos estudantes (44,6%) estava **satisfeito** com a universidade que estudava, 23% estavam **muito satisfeitos** com ela e apenas 5,4% relataram insatisfação ou muita insatisfação (6,8%) com a instituição de ensino. 20,3 % eram indiferentes a essa análise.

Gráfico 9- Grau de satisfação com a universidade



Fonte: Pesquisa de Campo

Quanto à escolha da UFRPE como instituição, quase a totalidade de pesquisados (93,2%) considerava o estabelecimento de ensino em que estudava **uma boa escolha** como se pode verificar na tabela 21.

Tabela 21- Você considerava a instituição em que estudava uma boa escolha?

	Frequência	%
Não	5	6,8
Sim	69	93,2
Total	74	100,0

Ausentes	1
Total	75

Fonte: Pesquisa de Campo

Quanto aos programas de permanência estudantil, os principais apontados pelos alunos evadidos como presentes na universidade foram: casa estudantil (70,3%), restaurante universitário (84,9%), atendimento médico/psicológico e bolsa permanência (58,1%) como se pode ver na tabela 22 abaixo.

Tabela 22 - Programas de permanência estudantil

	Sim (%)	Não (%)
Casa estudantil	70,3	29,7
Restaurante universitário	84,9	15,1
Atendimento médico/psicológico	67,1	32,9
Atendimento Pedagógico	43,8	56,2
Bolsa Permanência	58,1	41,9
Total	75	

Fonte: Pesquisa de Campo

Com relação ao **compromisso com a instituição de ensino**, no qual se verifica o nível de satisfação com a **escolha da universidade**, percebe-se dos resultados que grande parte dos alunos estavam satisfeitos e a consideravam uma decisão acertada, destacando inclusive a existência de bons programas de permanência estudantil, como por exemplo o restaurante universitário. Todavia, apesar disso, os resultados mostram que essa boa relação com a instituição, isoladamente das outras variáveis, não garantiu a permanência estudantil.

7.2.1.7 Compromisso com o objetivo de se graduar:

Quanto às questões que envolvem o compromisso do estudante com o objetivo de se graduar, a tabela 23 mostra que mais da metade dos pesquisados (66,2%) considerava o currículo do curso atualizado para as exigências do mercado de trabalho e uma boa parcela (68,9%) julgava estar contempladas disciplinas práticas no currículo do curso (diferente do apontado nas entrevistas). Apesar de 56,8% acharem o mercado de trabalho favorável para o curso escolhido, uma boa parte (43,2%) não considerava. Além disso, 51,4% acreditavam que

a escolha do curso foi uma decisão acertada, mas um percentual muito próximo desses estudantes (48,6%) não tinha essa mesma certeza.

Tabela 23 –Percepção sobre o curso

	Sim (%)	Não (%)	Total Válido (%)
currículo do curso atualizado para as exigências do mercado de trabalho	66,2	33,8	100
disciplinas práticas no currículo do curso	68,9	31,1	100
o mercado de trabalho favorável para o curso	56,8	43,2	100
escolha do curso uma decisão acertada	51,4	48,6	100

Fonte: pesquisa de campo

O **compromisso com o objetivo de se graduar** trata, portanto, do nível de satisfação com a **escolha do curso**. Para os estudiosos base da fundamentação teórica utilizada nessa investigação, compromisso forte com a instituição e com o curso é um bom indicativo de conclusão dos estudos, o que não necessariamente ocorreu com esses evadidos. Apesar de grande parte deles considerar o mercado de trabalho favorável para o curso de Agronomia, o fato deles pautarem suas escolhas em um baixo nível de conhecimento do curso e da futura atuação profissional, como visto em dados anteriores, justifica uma futura possível quebra de expectativa e consequente não continuação dos estudos.

7.2.2 Formas de evasão e causas determinantes para a sua ocorrência:

De acordo com a tabela 24, o tipo de maior ocorrência de evasão no curso de Bacharelado em Agronomia (sede) da UFRPE, no período de 2014 a 2018, foi o **desvínculo** (47,2%), seguido da desistência (31,9%) e, por último, o desligamento (13,9 %). Um grupo pequeno de alunos (6,9%), muito provavelmente por não compreender a forma de sua evasão, não a definiu.

Tabela 24- Formas de evasão

	Frequência	%
Desistência	23	31,9
Desligamento	10	13,9
Desvínculo	34	47,2

NS/NR	5	6,9
Total	72	100,0
Ausente	3	
Total	75	

Fonte: Pesquisa de Campo

Na desistência, o aluno solicita formalmente o cancelamento de sua inscrição no curso e no desvínculo, por não realizar a matrícula, perde-se o vínculo com o curso. É importante perceber que ambas são formas de saída nas quais a decisão partiu da ação ou omissão do aluno e não da instituição (desligamento). Portanto, isso revela que, no geral, os alunos voluntariamente estão se evadindo do curso, eles não têm sido expulsos por normas institucionais.

O ano de maior incidência da evasão no curso, no recorte temporal analisado, foi o de **2014** (40%) e o período do curso em que mais estudantes se evadiram se deu entre o primeiro e o segundo, como se pode verificar nas tabelas 25 e 26.

Tabela 25- Ano de evasão no curso

	Frequência	%
2014	24	40
2015	7	11,7
2016	9	15
2017	11	18,3
2018	9	15
Total	60	100
Ausentes	15	
Total	75	

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 26- Período do curso em que ocorreu a evasão

	Frequência	%
1	20	27,4
2	21	28,8
3	10	13,7
4	10	13,7
5	5	6,8
6	5	6,8
9	1	1,4
10	1	1,4
Total	73	100,0

Ausente	2
Total	75

Fonte: Pesquisa de Campo

Esses resultados mostram que mais da metade dos evadidos (56,2%) saíram do curso nos períodos iniciais, sendo por isso recém ingressantes na universidade. Esses resultados reforçam a teoria de Silva Filho et al (2007) ao afirmarem que, no mundo, o índice da evasão nos primeiros anos de um curso universitário é de duas a três vezes superior ao ocorrido nos outros.

E, por fim, quanto aos **motivos para não diplomação** dos evadidos, no geral, a maior parte dos respondentes da pesquisa considerou como **não determinante** ou **pouco determinante** os nove motivos listados para a saída deles. No entanto, quando se analisa as escalas separadamente, percebe-se que esses fatores também foram contributivos para a evasão dos discentes, o que se pode analisar na tabela 27 abaixo.

Tabela 27- Percepção dos motivos para evasão pelos estudantes evadidos

Motivos de Evasão	Não det. (%)	Pouco det (%)	Det. (%)	Muito det. (%)	Total (%)*
Conciliar demandas acadêmicas e profissionais	41,4	28,6	12,9	17,1	100
Conciliar obrigações acadêmicas e familiares	45,2	26,0	15,1	13,7	100
Dificuldades financeiras para custear os estudos	48,6	18,9	12,2	20,3	100
Dificuldades de adaptação ao ambiente universitário	53,4	23,3	12,3	11,0	100
Desestímulo por contínuas reprovações	49,3	14,1	14,1	22,5	100
Problemas de relacionamento com os docentes	59,7	20,8	9,7	9,7	100
Formação básica escolar deficiente refletindo baixo desempenho acadêmico	50,0	29,7	8,1	12,2	100
Falta de perspectiva profissional	45,8	30,6	13,9	9,7	100
Falta de identidade com o curso	44,6	24,3	9,5	21,6	100

Fonte: Pesquisa de Campo

* porcentagem calculada sobre os 74 participantes válidos.

A partir de quatro escalas que vão de **não determinante** a **muito determinante**, a tabela acima traz os três fatores mais citados como **muito determinante** (em azul): **desestímulo por contínuas reprovações** (22,5 %), **falta de identidade com o curso** (21,6 %) e **dificuldades financeiras para custear os estudos** (20,3 %). O primeiro motivo foi trazido por Spady (1970) com uma das causas principais de evasão estudantil. Para ele, o desempenho advindo das notas seria a forma mais visível de recompensa extrínseca e a representação de um aluno guiado para o sucesso dentro do ambiente social. Spady (1971) ressalta ainda os aspectos compensadores das atividades oriundas de experiências positivas vividas em sala de aula, pois elas se refletem nas relações com os professores e os pares, e isso, contribui para facilitar a integração, a satisfação e o comprometimento do estudante. Bean (1980), ao criar o modelo de desgaste do aluno, destaca três variáveis, sendo uma delas o desempenho acadêmico obtido por meio de notas, portanto, ratifica a teoria de Spady e Tinto ao afirmar que quanto maior o interesse do aluno pelas atividades e conteúdos do curso, maior será o seu grau de satisfação com a sua graduação e menos propenso ele estará a se retirar da instituição de ensino. **Quanto à falta de identidade com o curso**, Bean (1987) afirma que os discentes mais satisfeitos com a graduação e com o desempenho de seu papel de estudante, estão menos propensos a se evadirem da universidade. Isso refletiria também na motivação dos estudantes, pois segundo Silva Filho et al (2007), a desmotivação seria uma outra possível causa da saída de alunos da universidade. E quanto **às dificuldades financeiras para custear os estudos**, Spady (1970) analisa que a finança é um fator contributivo, mas não é determinante para o atrito estudantil no ensino superior. Já o modelo de Tinto (1982), inicialmente, não trata especificamente dessa questão na evasão, pois ele foca no impacto das relações internas exercidas pela instituição sobre as decisões dos alunos. Todavia, ao reformular sua teoria do abandono universitário, traz que esse aspecto reflete mais nos alunos dos primeiros períodos da graduação, momento em que a meta de se graduar ainda é distante para os discentes. Para ele, conforme a diplomação se aproxima, os benefícios da futura profissão minimizam os custos para conquistá-la (TINTO, 1988)

Na escala **determinante** (em amarelo), as respostas foram bem homogêneas nos nove motivos listados, com um leve destaque para o fator ligado à conciliação das obrigações acadêmicas e familiares (15,1 %); os dois mais apontados como motivo **pouco determinante** (em verde) foram: falta de perspectiva profissional (30,6 %) e formação básica escolar deficiente refletindo baixo desempenho acadêmico (29,7%); e as causas mais indicadas como **não determinante** (em rosa) foram: problemas de relacionamento com os docentes (59,7 %) e dificuldades de adaptação ao ambiente universitário (53,4%).

Dessa forma, esses dados apontam para a existência de fatores multifacetados que em conjunto estão relacionados à saída dos alunos do ambiente universitário Teóricos como: Spady (1970, 1971), Tinto (1975, 1982, 1988, 1997), Bean (1980, 1983, 1987) e Bean e Metzner (1987) ratificam nesse sentido. Verifica-se, portanto, motivos internos e externos à instituição, mas as variáveis que exercem maior impacto na decisão de não diplomação são aquelas ligadas ao desempenho acadêmico do estudante, ao baixo nível de conhecimento do curso, da atuação profissional e de aspectos ligados à integração social e acadêmica do estudante.

7.3 TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA:

A última etapa da pesquisa, definida como qualitativa, diz respeito aos resultados obtidos nas entrevistas individuais realizadas com os alunos que se disponibilizaram a participar para aprofundamento da etapa anterior. Com ela, foi possível contemplar o terceiro objetivo específico do estudo: Identificar e analisar as causas que levaram à evasão escolar no curso de Bacharelado em Agronomia (sede) da UFRPE, ponto este já iniciado na segunda fase com os resultados dos questionários. Portanto, essa etapa além de servir para aprofundamento da análise dos resultados da fase anterior, também possibilitou o confronto com algumas percepções dos alunos.

Essa fase se deu por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977). Essa teórica aponta o significado da análise de um conteúdo como sendo

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 13).

Então, o método proposto por ela está baseado em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira, orienta o pesquisador no sentido de proceder a organização dos dados coletados por meio do que a autora denomina de **leitura flutuante**. Para Bardin (1977), os objetivos principais dessa etapa seriam: selecionar os conteúdos que serão analisados (seguindo regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência), definir os objetivos e as hipóteses em que os resultados estarão baseados, e construir indicadores que justifiquem a compreensão final do trabalho. (BARDIN, 1977)

A etapa de exploração do material definida como “a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 1977, p.101). Para essa autora, essa fase se caracterizaria como de codificação que “é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma transcrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 1977, p.103-104). Portanto, é o momento em que categorias de análises são criadas. Nesse estudo, a categorização da análise do conteúdo escolhida para essa etapa da pesquisa foi a *posteriori*, conforme o quadro 2 a seguir, partindo do que surgiu do corpus analisado das entrevistas bem como em sintonia com a teoria utilizada nessa investigação.

Quadro 2- Categorias de Análise

Categoria 1	Escolha do curso
Categoria 2	Conhecimento sobre o curso
Categoria 3	Dificuldades em sala de aula
Categoria 4	Integração social
Categoria 5	Motivos determinantes para evasão
Categoria 6	Estratégias para minimizar a evasão

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise das transcrições das entrevistas.

E a última etapa do método de análise de conteúdo se baseia no tratamento dos resultados obtidos e nas inferências e interpretações com base nos objetivos da pesquisa. Conforme Bardin (1977) define é o momento em que o dado bruto da investigação passa a ter um significado válido.

Abaixo, segue um quadro com as principais características dos cinco estudantes entrevistados nessa terceira fase do estudo.

Quadro 3- Principais características dos alunos evadidos entrevistados

Estudante	Sexo	Idade ingresso	Cotista	Ensino Médio	Ano de Ingresso x Evasão	Forma de evasão	Nº ingresso
E1	M	20	Sim	Escola pública	2014.2/ 2017.1	desligamento	2
E2	M	28	Não	Escola privada	2012.1/ 2015.1	desvínculo	3
E3	M	20	Sim	Escola pública	2015.2/ 2018.1	desligamento	2
E4	F	18		Escola	2014.2/		2

			Não	privada	2017.1	desistência	
E5	M	18	Não	Escola privada	2012.2/ 2015.2	desistência	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Devido às dificuldades mencionadas anteriormente para contato com os alunos evadidos, essa etapa da pesquisa foi feita com discentes que voluntariamente aceitaram participar. Apesar de se buscar também entrevistar alunos evadidos que não retornaram ao curso, para fins comparativos, só foi possível a realização das entrevistas com alunos evadidos com outros ingressos no mesmo curso, como forma de “limpar” o histórico escolar, prática que aos poucos vem ganhando força nas universidades públicas. O acesso a eles foi facilitado por ainda estarem no âmbito da universidade devido ao novo vínculo com o curso. Como o período de entrevista era muito próximo ao recesso escolar, decidiu-se por entrevistar aqueles que estivessem disponíveis e o fato de ter mais de um ingresso também trouxe contribuições valiosas para a compreensão do fenômeno no curso, já que mesmo evadindo mais de uma vez, o aluno volta a ingressar em Agronomia, além de apresentar um tempo extenso de vínculo.

Dos cinco estudantes entrevistados, um é do sexo feminino e todos os outros do sexo masculino. Eles possuem uma faixa etária jovem entre 18 a 28 anos e têm de 2 a 3 ingressos no mesmo curso. Quanto à formação escolar do ensino médio, dois desses estudantes cursaram integralmente em escola pública e três em escola privada, dessa forma, dois alunos ingressaram na universidade por cota e três não. Quanto à forma de evasão, dois foram desligados do curso, dois solicitaram desistência e um perdeu o vínculo por falta de matrícula.

7.3.1 Escolha do curso:

Essa primeira categoria, a exemplo do já trazido na etapa anterior, busca identificar os critérios dos estudantes para a escolha de ingresso no curso universitário. O Estudante 1 relata que Agronomia não foi a sua primeira opção.

“Quando eu entrei, a minha primeira opção foi Ciências da Computação e a segunda Agronomia.” (E1)

Percebe-se a partir de um relato como esse, que o interesse inicial do aluno estava voltado a uma outra área do conhecimento, totalmente distinta da graduação ao qual estava

vinculado. Vale ressaltar que é comum entre jovens ingressantes universitários essa certa indecisão quanto à escolha por uma graduação que muitas vezes é definida de maneira apressada frente à pressão existente para acesso ao meio universitário. E quando não há suporte de uma orientação profissional prévia, pode ser um indicativo de futuro abandono escolar.

O Estudante 2 cursou Agronomia após trancar uma primeira graduação pela metade

Primeiro, eu quis Biologia, não me identifiquei e está aí trancado. Aí meu tio é Agrônomo, formado aqui e eu disse vou para profissão do meu tio porque já conheço a realidade dele, como ele trabalhava e gostava também de planta etc... e vim fazer Agronomia e gostei do meu curso (E2)

Essa resposta do discente traz a ideia de que a identificação com o curso só ocorreu após um conhecimento maior da área de atuação profissional, no caso por intermédio de um parente próximo ao estudante (tio).

O Estudante 3 optou por Agronomia, também após tentativas frustradas em outro curso. É possível perceber isso no relato abaixo.

“Como eu já fui aluno do CODAI, a UFRPE já era considerada uma boa unidade de ensino, não foi a minha primeira opção porque era o curso de medicina, passei dois anos tentando, mas sempre passava em Agronomia, antes do SISU mesmo.” (E3)

Apesar do estudante 3 ter um maior conhecimento da área de atuação de um curso agrário, por ter sido estudante de um colégio agrícola, a fala acima demonstra que muitas vezes a opção por uma graduação se dá pelo prestígio de um curso, como no caso o de medicina. E quando isso não é possível, recorre-se a um segundo curso no qual a pessoa possa ter mais chances de ingresso, como o efetivamente escolhido. Sendo esse também um dos possíveis motivos de futura quebra de expectativa e consequente evasão do curso.

O Estudante 5 ratifica esse pensamento de ingresso no curso por não ter conseguido admissão no inicialmente escolhido.

Então, a minha primeira opção tinha sido Engenharia da Computação, porém eu não tive nota para passar e fiz dois vestibulares para ele, tanto aqui na Rural pra Bacharelado da Computação e lá na Federal para Engenharia e aí minha mãe me perguntou: você já viu o perfil do curso de Agronomia? aí eu respondi: não, não tinha visto. Aí fui observar, gostei da grade e tentei o SISU para ele. (E5)

Identifica-se na transcrição acima, que o aluno desperta para a possibilidade de realização de um outro curso quando lhe é apresentada uma nova possibilidade, mesmo que baseada em pouca informação e em uma área diferente da desejada.

A Estudante 4 elegeu Agronomia como primeira escolha, ao mesmo tempo que tentou outro curso em uma instituição diferente.

“foi a primeira opção aqui na Rural porque eu coloquei Psicologia na UPE e eu lembro que sempre gostei de meio ambiente, dessas coisas.” (E4)

Nesse trecho da entrevista, observa-se uma certa indecisão quanto ao futuro campo de atuação profissional, comum de alunos jovens, uma vez que a estudante escolhe se submeter ao mesmo tempo a processos seletivos em cursos totalmente distintos. Além disso, identifica-se uma ideia genérica do curso que muitas vezes não condiz com a realidade.

Nesse sentido, com relação à **escolha do curso**, os dados das entrevistas mostram que a maioria dos alunos escolheu o curso como primeira opção, no entanto, semelhante ao verificado nos questionários, baseado em poucas informações e nem sempre fiéis à dinâmica e realidade do curso, como a próxima categoria irá confirmar. Isso também demonstra que os alunos, semelhante ao que ocorre com os estudantes de uma forma geral, não tiveram orientação vocacional para escolherem o curso ao qual deveriam prestar o ENEM.

7.3.2 Conhecimento sobre o curso:

Essa categoria de análise ajuda a refletir sobre quais conhecimentos prévios do curso os alunos se basearam para sua escolha.

Os Estudantes 1 e 5 escolheram a graduação baseados em um baixo nível de conhecimento sobre ele, conforme adiantado nos relatos da categoria anterior e os observados nas falas a seguir.

“Só um pouco, não sabia muita coisa, como um amigo da minha mãe trabalhou no IPA, ele disse o que faz, daí achei interessante, por isso coloquei como segunda opção.” (E1)

“Um pouco antes da matrícula, eu tive somente a informação da grade do curso, então eu tive apenas uma ideia do que poderia ser[...]” (E5)

Os trechos expõem a falta de informação dos estudantes sobre o futuro campo de atuação profissional. O Estudante 1 escolhe Agronomia a partir dos relatos de um amigo da mãe e o Estudante 5 dá a entender que apenas tinha uma ideia vaga sobre a graduação escolhida para cursar.

Os relatos dos Estudantes 2 e 4 corroboram nesse sentido, pois também basearam suas decisões de ingresso em uma compreensão do curso não muito profunda.

“[...] gosto também de inseto, também com coisas relacionada com planta, então foi minha primeira opção, nunca quis nem na federal” (E2)

Agora assim, eu tinha a visão assim, eu pensei que envolvia mais partes de florestal, digamos, porque eu achava que o florestal também tinha em Agronomia e tinha mais questão do meio ambiente, mais do que só campo. Aí uma prima me apresentou o curso, aí eu li sobre o curso, gostei, mas não entrei sabendo sobre o mercado de trabalho não. (E4)

O Estudante 2 justifica sua opção a partir de uma possível identificação com o curso, mas não fica claro o grau de conhecimento que ele tinha ao prestar o ENEM.

No relato da Estudante 4, consegue-se perceber que apesar de a aluna ter buscado algumas informações, o nível desse conhecimento ainda era insuficiente para uma decisão mais clara. Os resultados dos questionários também revelaram esse baixo conhecimento do curso escolhido.

Os discentes entrevistados deixaram claro em seus relatos ter um baixo nível de conhecimento do currículo do curso, inclusive da futura área de atuação profissional, como já sinalizado no resultado da segunda etapa desse estudo. Essa falta de informação também pode indicar uma falta de orientação vocacional e resultar em uma futura não identificação profissional (Platt Neto, Cruz e Pfitscher, 2008). Para Spady (1971) e Tinto (1988), a ausência de identidade com o curso diminui o compromisso do estudante com o seu objetivo de se graduar, pois impacta na satisfação com o curso escolhido, o que pode resultar em evasão escolar. Bean (1980) reforça esse entendimento ao trazer a tênue relação de identificação da graduação com o comprometimento institucional (satisfação do estudante com a universidade), sendo, portanto, um forte indicador de abandono. Gaioso (2005), Andriola (2006), Bardagi e Hutz (2009), Lobo (2012), Diogo et al (2016) tratam a falta de informação do curso, a escolha precoce da profissão e a falta de vocação para o futuro trabalho como causas de desmotivação para o aluno e, conseqüentemente, de abandono escolar.

7.3.3 Dificuldades em sala de aula:

Essa categoria de análise busca identificar os principais problemas citados pelos discentes como presentes em sala de aula.

Os alunos abordam a relação com os professores. Alguns com experiências mais positivas e outros mais conflituosas, como consta nos relatos dos Estudantes 5 e 2.

grande parte do corpo acadêmico dos docentes foram maravilhosos, salvo algumas exceções que em vez de pelo menos serem imparciais, não, foram parciais a dificultar a passagem, ou seja, era algo que eu deveria ter cursado com alguma facilidade e

houve dificuldade por uma questão que até hoje eu não sei, tanto por dificuldade minha como por dificuldade imposta pelo docente, então a minha relação com o corpo docente ela era bem instável. (E5)

O Estudante 5 reconhece problemas quanto ao seu desempenho e dificuldades de aprendizagem, no entanto, atribui parte dela à relação instável tida com alguns professores ao longo do seu vínculo no curso, o que para ele causa um pouco de desgaste na sua trajetória acadêmica.

O Estudante 2 apesar de destacar a qualidade do trabalho de boa parte dos docentes, traz um aspecto negativo dessa relação.

Acho os professores bem gabaritado, alguns problemas têm, que nada é perfeito, a grande maioria trabalha bem, tem uns que se destacam como melhores professores, mas aqui tem o lado negro, professores que olham para sua cara e diz: você tá reprovado! (E2)

Depreende-se dessa fala, que na percepção do estudante 2, alguns professores apresentam uma postura não muito amistosa em sala de aula.

Outro aspecto negativo dessa relação enfatizado, diz respeito à metodologia aplicada em sala de aula, como relatado pelos estudantes 2 e 3.

“A maioria dos professores chegava na sala, passa o conteúdo, o livro na biblioteca e manda os alunos pesquisarem. A didática é muito defasada, pois o curso de Agronomia não é só teoria e sim prática.” (E2)

O Estudante 2 traz nessa fala, segundo sua percepção, a mecanicidade de atuação de alguns professores no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de inserir mais atividades práticas nos conteúdos repassados, tendo em vista a dinâmica do curso.

A metodologia era o mais complicado, a grade de matemática, por exemplo, era horrível, depois das disciplinas iniciais era a que mais reprovava no curso inteiro. Normalmente numa turma de 40 pessoas. E o conteúdo não estimula ninguém, a matemática é uma disciplina que não tem vínculo nenhum com o curso e a maioria dos professores são do departamento de matemática e não de agronomia, não tendo nenhuma relação com o curso, é meio que jogado para os alunos a ementa do curso.(E3)

O Estudante 3 traz um outro aspecto, também presente nas respostas dos questionários, que diz respeito à didática docente. Segundo ele, era inadequada no ensino de disciplinas definidas como de maior dificuldade, como a matemática. Para ele, poderia ser ministrado por docentes que fizessem uma aplicabilidade dos conteúdos à realidade do agrônomo, contextualizando assim a teoria à prática profissional.

A Estudante 4 ressalta a falta de empatia dos docentes para com os problemas do aluno.

eu acho que poucos professores entendem os alunos além da sala de aula, querem conversar com você para entender os seus motivos. Por exemplo, você tira nota ruim,

tem professor que marca você porque acha que você é um péssimo aluno, mas não sabe o que aconteceu, não procura ver. (E4)

No trecho acima, a aluna indica a necessidade de um olhar mais sensível do corpo docente para os problemas dos alunos de forma que estes se sintam ouvidos e efetivamente participantes do processo de ensino aprendizagem.

Já o Estudante 1, cita a dificuldade de aprendizagem devido à base escolar deficiente como fator contributivo para o mau desempenho acadêmico (motivo considerado pouco determinante para evasão nos resultados dos questionários).

Minhas notas eram ruins, eu só consegui passar na metade das disciplinas, a mais que eu reprovei foi nas disciplinas de cálculo. Fiz ensino médio no EJA, à noite, tive dificuldade com a matemática na escola, mas meu desempenho era bom. Só que chegando na realidade da faculdade foi muito diferente, principalmente nos primeiros semestres, era muita coisa em pouco tempo (E1)

Esse relato demonstra a dificuldade de alguns alunos em acompanhar com êxito o desenvolvimento de disciplinas que exigem um nível de conhecimento maior. Percebe-se ainda problemas quanto à adaptação do estudante com o ritmo de estudo de um ambiente acadêmico, uma vez que o aluno cita não ter conseguido conciliar as demandas universitárias com o tempo que dispunha (sendo este um dos três motivos mais citados nos questionários como determinante para não diplomação).

Dessa forma, nessa categoria, nota-se que apesar de problemas referentes à didática dos professores aparecerem nos resultados, a maior dificuldade encontrada em sala de aula pelos entrevistados diz respeito à relação docente-aluno. Já na etapa anterior, o problema maior foi a permanência do estudante, item genérico para maiores interpretações. No entanto, questões ligadas à didática pedagógica também são citadas, além do nível elevado dos conteúdos. Portanto, de um modo geral, essa categoria confirma parte dos dados resultantes da segunda fase da pesquisa.

Com base na fundamentação teórica utilizada nesse estudo, a forma como o processo de ensino aprendizagem é conduzida reflete, diretamente, no grau de aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, na sua decisão de permanência na universidade. As dificuldades de aspectos ligados ao lado cognitivos (BEAN e METZER, 1987), às contínuas reprovações (GAISO, 2005), às frustrações com a expectativa do curso (CISLAGHI, 2008) e à ausência de suporte pedagógico (BAGGI e LOPES, 2011) juntos podem justificar reflexos negativos na condução do ensino, como observado em sala de aula pelos alunos.

7.3.4 Integração Social:

Essa categoria de análise trata do envolvimento do aluno com o meio social acadêmico e a relação dos discentes com os seus pares, docentes e corpo técnico administrativo da universidade dentro e fora de sala de aula.

Alguns discentes se mostram mais integrados, como se pode observar nos relatos dos estudantes 1 e 5

“Tínhamos suporte dos professores antes do início das aulas. Com os colegas era tranquilo, tirava minhas dúvidas com eles, participava de grupos de estudos, as vezes eu ajudava também.” (E1)

O Estudante 1 descreve uma relação harmônica dentro da universidade, tanto com os professores como com os colegas de turma. Essa boa relação entre os estudantes também é identificada na fase de questionário.

O Estudante 5 também fala da participação em atividades e/ou grupos acadêmicos. “Eu nunca cheguei a participar de um grupo específico, mas já pude ter interação com diversos grupos de estudo, relação com o diretório acadêmico de Agronomia, tive interação com diretório Acadêmico geral que é o DCE [...]” (E5)

Tanto o estudante 1 como o 5 demonstram em suas falas terem tido um certo nível de envolvimento social no meio acadêmico, seja por meio da relação com os pares (Grupo de estudo, Diretório acadêmico e Diretório Central Acadêmico) ou do suporte recebido de alguns docentes antes da aula (fato não verificado por grande parte dos respondentes do questionário).

Por outro lado, existem alunos menos integrados socialmente, como se pode observar no depoimento dos estudantes 3 e 4.

“Como eu estava retido, peguei uma turma diferente, daí não tinha contato nenhum com o pessoal da turma. Em relação a professora, peguei uma acessível, nos demais períodos tive professores sem muito acesso.” (E3)

“tive dois ingressos, então a primeira turma eu achava péssima porque era muita competitividade [...], mas depois fiz dois amigos, mas não sentia confiança na turma. E na outra turma, eu adorei a sala.” (E4)

Verifica-se nesses trechos acima, uma falta de integração dos alunos com os seus colegas de turma ou dificuldades em construí-la pelo fato de estarem retidos e não

acompanharem a turma de origem, e possivelmente por conta da falta de acesso aos professores apontada por eles, o que segundo os teóricos do abandono escolar universitário poderia auxiliar nessa integração social.

O relato do Estudante 2, abaixo, traz um aspecto negativo de se ter um intenso envolvimento em atividades sociais desenvolvidas na instituição de ensino, pois para ele isso reduziu o tempo de dedicação aos estudos, além de ter causado um desgaste pessoal.

“Fui do diretório acadêmico, e batia de frente com a administração da Universidade, com a coordenação, direção. Eu acho que isso atrapalhou, porque tomava meu tempo e eu poderia tá estudando, fazendo outra coisa.” (E2)

Essa fala reforça o pensamento de Tinto (1975), pois para esse teórico deve haver um equilíbrio nessa integração social, de modo que não haja falta a fim de que o aluno não se sinta desmotivado nem tão pouco afete seu sentimento de pertencimento no ambiente acadêmico, nem tão pouco excesso para não ocupar demais o estudante, refletindo num baixo desempenho acadêmico, motivo potencial para uma futura evasão.

Então, quanto à **integração do aluno no ambiente universitário**, percebe-se a existência de uma relação amistosa entre os estudantes, dado semelhante ao relatado nos questionários, uns mais integrados que outros. E quanto ao vínculo estabelecido com os professores, os dados são melhores contemplados na categoria que trata das dificuldades em sala de aula, anteriormente abordado.

7.3.5 Motivos determinantes para evasão:

Esta última categoria, pertencente à parte qualitativa do estudo, traz os fatores determinantes para a evasão do curso, na perspectiva estudantil. Estes citaram problemas com a aprendizagem de algumas disciplinas, como as descritas pelo Estudante 1.

“Foi a dificuldade em relação aos conteúdos, a forma de abordagem, fui desligado por conta da matemática, tive outras oportunidades e não consegui recuperar” (E1)

Verifica-se nesse relato, mais uma vez, problemas com a didática aplicada em sala de aula. Revela ainda que apesar de o estudante afirmar ter tido outras oportunidades de cursar a disciplina reprovada, persiste a dificuldade de aprendizagem de conteúdos de tidas como mais difíceis, como na de matemática.

Também são apontados conflitos para se conciliar a vida profissional com a universitária, como a relatada pelo Estudante 2.

eu acredito que também muita gente que vai trabalhar e o horário, não bate com o curso, seja pela manhã ou a tarde choca com as aulas, então tem hora que ele exige que você se dedique totalmente, você não pode fazer mais nada na vida, a não ser o curso.(E2)

O Curso de Bacharelado em Agronomia (sede) da UFRPE é diurno, tendo muitas vezes que o aluno cursar disciplinas ou outras atividades no contraturno (educação física e estágio, por exemplo). Isso acaba por exigir do estudante, em algum período, uma dedicação integral ao curso, o que pode resultar em saída da universidade.

Uma outra questão trazida é o problema de ordem financeira:

“Nesses últimos tempo, minha situação financeira vem decaindo também, tendo até dificuldade com passagem para ir e vir. A questão financeira e a disciplina de matemática B, foram me atrapalhando [...] fora os problemas familiares e financeiros.” (E3)

O Estudante 3 aponta dificuldades de custear os estudos, problemas de cunho pessoal/familiar e, mais uma vez, dificuldades de aprendizagem com a disciplina de matemática.

Um outro motivo de evasão, trazida pela estudante 4, diz respeito ao abandono de um curso para um novo ingresso no mesmo, como forma de “limpar” o histórico, situação que tem se tornado frequente nos cursos de graduação de universidades públicas:

“foi querer limpar meu histórico por ter passado por uma seleção para uma bolsa e julgarem meu histórico mal. Eu me senti inferior a alguns alunos por conta do meu histórico e queria melhorar isso.” (E4)

A Estudante 4 presta ENEM novamente para obter um novo ingresso no curso de Agronomia, prática essa que permite ter um histórico cheio de dispensas de disciplinas, devido às aprovações anteriores, no lugar das reprovações que tivera no antigo vínculo. Para grande parte dos estudantes, essa seria uma estratégia de preservar um bom histórico escolar para disputa de futuras propostas de emprego ou bolsas de estudo.

E o Estudante 5 traz, como causas determinantes para sua não diplomação, fatores diversos que associados culminaram com sua saída da universidade:

“porque eu não acreditava que seria capaz de terminar o curso, por questão minha, por questão didática, por diversos motivos, mas eu tinha colocado na minha cabeça que eu não ia conseguir.” (E5)

Dentre os motivos apontados acima, percebe-se novamente a dificuldade de aprendizagem, por conta da didática utilizada em sala de aula, e questões pessoais, inclusive psicológicas para o abandono do ensino superior.

Dessa forma, os motivos determinantes para evasão aqui relacionados dizem respeito à dificuldade de aprendizagem com algumas disciplinas, também apontado nos questionários como fator de contínuas reprovações e desmotivação; problemas ligados aos docentes, mas também dificuldades financeiras para financiar os estudos. Além disso, citam problemas para conciliar a vida acadêmica com as demandas profissionais e/ou familiares e questões de cunho psicológico. Essas causas reforçam as justificativas trazidas por Polydoro (2000), Silva Filho et al. (2007) e Lobo (2012) para esse problema.

7.3.6 Estratégias para minimizar a evasão:

Nesta categoria, todos os entrevistados expressaram suas opiniões sobre as estratégias possíveis de serem implantadas na universidade como forma de se minimizar a evasão no curso. Um sobre o conteúdo e a didática docente, como a proferida pelo Estudante 1.

“Deve buscar ver em relação ao conteúdo, aproximar mais o aluno da área de agronomia[...] A didática dos professores são ruins, tem que abraçar mais o aluno e influenciar e mantê-los no curso.” (E1)

O Estudante 1 ressalta a necessidade de mudança da didática docente, que na visão dele, deve ser mais empática com os alunos.

Outras sugestões abordam a necessidade de um acompanhamento mais próximo dos alunos com dificuldades a ser realizado pela coordenação do curso e pelos docentes

A estratégia, seria a coordenação acompanhar o aluno diariamente, o que está acontecendo? por que você reprovou três vezes? é o professor? é o conteúdo? Em relação aos docentes, serem mais humanos, acompanhar o aluno. Na UFRPE, não existe professor, e sim um avaliador, um funcionário público. Pouca gente tem paixão em ensinar ao aluno, passar o conteúdo, conversar com o aluno[...] (E2)

O Estudante 2, portanto, fala da importância do acompanhamento ser individualizado e constante para se verificar o desempenho acadêmico de forma a não resultar em abandono do curso, além disso traz que os professores precisam ter uma maior identificação com o ensino da graduação.

O Estudante 3, em seu relato abaixo, citou ainda a carência de reformulação de conteúdo de algumas disciplinas.

Literalmente, tirar as ementas de cálculo do jeito que são, quem não tem base em matemática, morre ali mesmo, tanto é que tem muitas reprovações... Falta muito a

parte prática, pede-se muito trabalho acadêmico para uma galera que não tem noção de regras da ABNT, sabe de nada e pedem um de matemática pesado, para quem não tem noção das quatro operações. (E3)

Na percepção do Estudante 3, existem programas de disciplinas que necessitam ser ajustados, incluindo mais a parte prática e sendo mais condizente com o nível de aprendizagem dos estudantes para não ocorrerem tantas reprovações, a exemplo da disciplina de cálculo.

A Estudante 4 enfatizou também a necessidade de uma relação mais amigável e de confiança do corpo docente para com os alunos.

eu acho que, primeiro, procurar entender o aluno, porque ele está tirando aquela nota e o professor não julgar ele de imediato pela nota baixa. Eu acho que dá mais apoio psicológico aos alunos... ter empatia, uma relação mais próxima com o aluno e em relação aos primeiros períodos, dá mais apoio as disciplinas pesadas com monitoria ou pegar talvez professores agrônomos para dar a disciplina. (E4)

O relato acima ainda expõe a fragilidade oriunda da base educacional de muitos ingressantes e ventila a possibilidade de um docente agrônomo ministrar disciplinas tidas como mais difíceis, como a de matemática, contextualizando assim seus conteúdos a realidade do curso.

E o Estudante 5 traz a necessidade de inclusão de mais carga horária prática no currículo do curso a fim de contemplar as diversas áreas.

A adequação da didática geral do curso, a adequação de práticas que possam vislumbrar as diversas áreas de Agronomia. Aqui nós temos diversas áreas, mas dentro dessas áreas ainda há várias ramificações e essas ramificações não são contempladas. Um aluno quando entra num curso e se vê desamparado mediante a grande dificuldade, a evasão é certa. (E5)

O curso de Bacharelado em Agronomia contempla três grandes áreas (Fitotecnia, Solos e Fitossanidade). Dessa forma, na visão do discente, elas não são integralmente atendidas com a realização de aulas práticas, o que causa desmotivação, culminando em evasão.

Essa última categoria, apesar de não se configurar como um dos objetivos do trabalho, traz sugestões dos estudantes para se diminuir a evasão no curso. Elas abordam questões de reestruturação curricular de algumas disciplinas, inclusão de mais parte prática nos conteúdos trabalhados, aperfeiçoamento da metodologia dos docentes aplicada em sala de aula, de ampliação do apoio psicológico aos discentes e de melhoria no acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes.

Sendo assim, com base na análise dos dados coletado, a pesquisa mostra um perfil de aluno evadido similar ao descrito em estudos anteriores realizados em outras instituições como os de Polydoro (2000); Gaioso (2005); Andriola (2006); Bardagi e Hertz (2009); Lobo (2012); Fialho (2014); Diogo et al (2016) como também causas já apontadas na revisão da literatura, sendo elas ligadas a fatores internos e externos à instituição (BRASIL, 1996). Como na universidade objeto de estudo não existem pesquisas semelhantes, não é possível fazer um comparativo com o perfil de evadidos presentes em outros cursos nem garantir que esse seja o perfil presente na maioria das instituições.

Então, de uma forma geral, os dados obtidos nas entrevistas individuais apontam basicamente para os mesmos motivos de não diplomação analisados na segunda etapa da pesquisa. A fase dos questionários, por ter sido ampla, já trouxe informações valiosas sobre isso que puderam ser confirmadas, em grande parte, nas entrevistas. Então, os motivos mais recorrentes para o evento no curso estão relacionados mais a aspectos da vida acadêmica do aluno, a baixa expectativa de diplomação por conta do fraco desempenho em disciplinas mais complexas, do pouco tempo dedicado aos estudos que pode ser devido aos compromissos profissionais e familiares sinalizados por eles. Problemas esses que somados a questões financeira e ao baixo envolvimento em atividades extraclasse e em grupos de estudo geraram desmotivação culminando no abandono. Outro fator desmotivador está baseado na forma de escolha do curso e na falta de informação sobre o currículo do curso e campo de atuação profissional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O problema da evasão no ensino superior não é novo e está presente no mundo todo. Ele afeta as diferentes modalidades educacionais: presencial ou à distância, como também os distintos tipos de instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Para uma instituição privada representa, principalmente, a perda de receita e para a pública, o não retorno de um investimento público. Enfim, configura-se um evento comumente negativo por trazer dentre outras, perdas financeiras, sociais e educacionais para toda a sociedade.

Diante desse contexto, essa pesquisa se propôs a mostrar que em uma instituição de ensino superior pública brasileira que enfrenta o problema do abandono escolar precisa conhecer quem são os alunos que estão se evadindo e quais têm sido as principais causas que os levam a tomar tal decisão, a fim de se concentrar esforços em estratégias mais eficazes para diminuir a evasão, pois como visto ela sempre irá ocorrer em certa medida no sistema educacional. A presente pesquisa, então, teve como objetivo central compreender o fenômeno da evasão pela perspectiva dos próprios estudantes evadidos.

Dessa forma, com base nos resultados coletados, pôde-se identificar que as taxas do evento no curso de Bacharelado em Agronomia (sede) da UFRPE são menores (10%) que as presentes nos dados institucionais consultados (19 %) e que a média nacional (22%). Muito provavelmente essa diferença entre esses índices se deva a forma de mensuração utilizada para o cálculo do fenômeno, tendo em vista que o método empregado nessa investigação é distinto do usado pela universidade objeto de estudo. Outra hipótese levantada, é que ao invés de evadido, os alunos estariam retidos, como verificado em disciplinas básicas do curso a exemplo das de cálculo, o que justificaria a diminuição na taxa de sucesso da graduação (TSG) uma das justificativas para a realização do estudo, ou seja, a ocorrência de um prazo maior de integralização do curso.

Quanto ao perfil dos alunos evadidos de 2014 a 2018, identificou-se a prevalência de estudantes do sexo masculino, solteiros, sem filhos, residentes com os pais, não cotistas, com formação de ensino médio em escola privada, com abandono realizado nos primeiros semestres, de forma voluntária (desistência ou desvínculo) e por múltiplos fatores, uns ligados à própria instituição de ensino e outros externos a ela. É importante salientar que esse necessariamente não seria o perfil de evadidos dos cursos de graduação de uma forma geral, tendo em vista que o estudo analisou um curso especificamente, no caso o de Agronomia (sede).

Esse estudo se apoiou numa fundamentação teórica de Spady (1970, 1971), Tinto (1975, 1982, 1988, 1997), Bean (1980) e Bean e Metzner (1987) que verifica o impacto da atuação institucional refletindo no desenvolvimento e na decisão de não diplomação dos discentes. Seriam questões ligadas à integração social (relações informais e participação em atividades extraclasse), à integração acadêmica (nível de desempenho do aluno e satisfação com ele), à escolha do curso, à expectativa de diplomação, ao compromisso com a instituição e ao compromisso com o objetivo de se graduar. Apesar dessas teorias de abandono universitário terem sido construídas num contexto internacional, puderam explicar boa parte dos conflitos existentes num ambiente educacional. Spady (1971), Tinto (1982), Bean (1980) e Bean e Metzner (1987) são unânimes em reconhecer que os seus modelos teóricos de abandono escolar universitário são incompletos e insuficientes para justificar o processo de evasão de toda instituição e de qualquer tipo de aluno, mas servem para ser o ponto de partida para pesquisas com uma abordagem multidisciplinar do fenômeno como a que essa investigação se propôs a fazer.

Dessa maneira, identificou-se que apesar de questões socioeconômicas influírem na decisão de evasão, como o impacto financeiro causado nos alunos de baixa renda que precisam conciliar vida acadêmica com as demandas profissionais e familiares, as dimensões que exercem maior influência no abandono são aquelas ligadas ao desempenho acadêmico e motivação do aluno. Essas causas confirmam a maioria das hipóteses levantadas no início da pesquisa. Seriam elas: fatores **internos à instituição** (contínuas reprovações, relação docente e aluno) e **fatores externos à instituição** (falta de identidade com o curso, baixo conhecimento profissional, dificuldade financeira para custear os estudos e dificuldades de conciliar obrigações acadêmicas com as profissionais e/ou familiares). Para Platt Neto, Cruz e Pfitscher (2008) esses motivos externos estariam relacionados a fatores **não controláveis** pela instituição ou de baixo grau de controle. E os internos à instituição, seriam os **controláveis**, no sentido de a instituição ter condições de planejar ações a fim de reduzi-los.

Dessa forma, tomando como base os resultados da pesquisa, a compreensão do grande desafio dos gestores público frente à evasão escolar no ensino superior, a vivência da pesquisadora como secretária do curso e a percepção de docentes e coordenadores de curso presentes nos trabalhos de Andriola (2006) e Diogo et. Al (2016), essa pesquisa deixa algumas propostas à gestão da Universidade Federal Rural de Pernambuco para se tentar minimizar o problema da evasão no curso de Bacharelado em Agronomia (sede).

- Como a evasão está mais presente nos primeiros períodos do curso (1º e 2º), essa pesquisa mostra ser determinante para a diminuição dos índices de evasão, nesse ano inicial, algumas ações como: um bom acolhimento dos alunos ingressantes, um trabalho de orientação vocacional, uma apresentação de forma detalhada do currículo do curso, bem como do mercado de atuação profissional para que os alunos se sintam mais estimulados e engajados, fortalecendo o compromisso com o objetivo de se graduar. Com relação à recepção dos estudantes, a coordenação do curso de Agronomia (sede), que já desenvolve um trabalho de recepção junto com os estudantes veteranos, poderia ampliar essas atividades integrativas envolvendo maior participação do corpo docente que definiria tutores para ficarem responsáveis pelas turmas de forma a melhor acompanhar/ integrar os alunos na universidade durante os dois primeiros períodos do curso. Quanto à orientação vocacional, os psicólogos do Departamento e Qualidade de Vida (DQV) da instituição ou professores voluntários poderiam auxiliar prestando palestras de identificação profissional e motivacional com foco na carreira.
- Cursos de nivelamento para os estudantes nas disciplinas de maior dificuldade como as de cálculo. Como se identificou um alto nível de reprovação em disciplinas como a de matemática, causando retenção e evasão nos alunos, faz-se necessário um projeto de nivelamento com os discentes ingressantes a fim de que se identifique as principais dificuldades de aprendizagem e se crie grupos de estudos para tal finalidade. Dessa forma, o professor pode direcionar sua metodologia de trabalho a partir desse diagnóstico da turma, bem como contar com o apoio de outros professores para isso. O Departamento de Matemática da UFRPE, em 2019, criou um projeto como esse que será implementado nos cursos de graduação da sede neste ano de 2020 e pode servir de modelo para outros departamentos nos quais possuam disciplinas com índices elevados de reprovação;
- Formação continuada para os docentes, de forma a sensibilizá-los para a importância da graduação no ensino superior e da relação amistosa entre aluno-professor no processo de ensino aprendizagem. A Pró-reitoria de Ensino de Graduação com apoio da Coordenação de ações Pedagógicas já executam esse tipo de trabalho e poderiam intensificar com realização de palestras e formações continuadas focadas na **dimensão pedagógica do ensino** e que contassem para a progressão dos docentes participantes (a fim de estimulá-los a participar), refletindo sobre a importância da relação docente-

aluno dentro e fora da sala de aula de forma a ampliar/ fortalecer o comprometimento acadêmico dos alunos;

- Ampliar a carga horária de disciplinas práticas ao longo do curso, como forma de motivar os alunos e envolvê-los ainda mais no processo de ensino aprendizagem. Isso poderia ser planejado e incluído no processo de modificação/atualização da matriz curricular do curso como a que vem ocorrendo atualmente no curso de Agronomia;
- Acompanhamento e orientação pedagógica mais efetiva e regular ao longo do curso, tanto por parte dos docentes quanto da coordenação do curso com auxílio da Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA) a fim de criar estratégias para auxiliar os alunos a driblarem as adversidades que surgem ao longo da vida acadêmica;
- Ampliar a oferta de ações integrativas socioculturais no âmbito da universidade a fim de aproximar os discentes dos seus pares, do corpo docente e administrativo da universidade. A coordenação do curso, os professores e os alunos de Agronomia com o apoio da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) poderiam aumentar a frequência de atividades como encontros, confraternizações, eventos, campanhas, campeonatos, festivais, enfim de tudo que possa auxiliar ou expandir o engajamento e sentimento de pertencimento dos membros da comunidade acadêmica;
- Elaboração de políticas de valorização da graduação por parte da administração superior, uma vez que se é dado maior ênfase à produção científica na tríade das importantes funções de uma universidade que envolvem a pesquisa, o ensino e a extensão. A criação de mecanismos como esse, poderia elevar o interesse de grande parte dos docentes pelo ensino na graduação de maneira que eles possam ter condições de compatibilizar com suas atividades de extensão e pesquisa;
- Ampliação do atendimento médico-psicológico a fim de auxiliar os alunos a lidarem com os conflitos pessoais, tendo em vista os problemas vivenciados pelos estudantes no ambiente familiar, profissional e até mesmo universitário. O Departamento de Qualidade de Vida da UFRPE já faz um trabalho nesse sentido, que merece ser ampliado a fim de contemplar cada vez mais estudantes;

Vale destacar que esses encaminhamentos não têm por finalidade colocar toda a responsabilidade da ocorrência da evasão para a instituição objeto dessa investigação, pois tanto a revisão da literatura quanto os resultados desse estudo mostram que os fatores ligados a esse evento são complexos, diversos e estão relacionados tanto a questões externas quanto internas à universidade. O objetivo então é propor ações de mitigação do problema naquilo que é

possível e cabe à gestão institucional. Dessa forma, essas orientações podem contribuir com os estudos iniciados, em 2019, na universidade (época em que a pesquisa já estava em andamento), para controle da evasão e retenção nos cursos de graduação, bem como para qualquer outra instituição de ensino superior que venha a se guiar por essa pesquisa.

É importante ainda falar das limitações desse estudo. A principal delas diz respeito ao quantitativo de participantes da pesquisa, considerando o universo total de evadidos no período estudado, devido às dificuldades de contato com esse tipo de aluno já mencionadas no trabalho. Todavia, deve-se salientar os esforços em se conseguir uma participação mais ampla possível dentro das limitações encontradas.

Dessa forma, como esse estudo envolve uma temática ampla para estudos e de campo ainda bastante fértil, sugere-se pesquisas em outros cursos da UFRPE, inclusive dos cursos de Agronomia das outras unidades acadêmicas (UAST e UAG) para fins de análises comparativas. Também realizar investigações com alunos evadidos em maior quantitativo e por motivos institucionais (desligamento), tendo em vista uma participação maior de alunos que se evadiram de forma voluntária (desistência ou desvínculo) nessa pesquisa. Além disso, sugere-se que a UFRPE avalie a melhor forma de cálculo de evasão institucional para adotar, pois como se viu no estudo a depender do método aplicado, o índice pode variar ficando mais próximo ou distante da realidade de ocorrência da evasão.

DESAFIOS DOS GESTORES PÚBLICOS FRENTE À EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Diante desse quadro de evasão presente nas instituições superiores de ensino no Brasil, um dos desafios primordiais dos gestores públicos é melhor identificar esse fenômeno e criar estratégias para intervir de forma a minimizá-lo. Para que dessa forma possa ser garantida não só as condições previstas constitucionalmente de acesso à educação, mas também o de permanência. Sejam fatores internos ou externos às instituições de ensino, faz-se necessário uma visão sob uma ótica de corresponsabilização na qual as ações institucionais, docentes e discentes precisam estar em sintonia para juntos enfrentarem os desafios trazidos pela evasão escolar universitária.

Por fim, esse estudo traz a reflexão de que não existe uma fórmula mágica para acabar com o problema, pois em certa medida e em algum momento ele existirá, mas caminhos para

minimizá-lo são possíveis. O que existe de fato é a necessidade de um evento de causas multifacetadas possa contar com a atuação dos diferentes atores envolvidos. Portanto, a gestão, os docentes, o corpo técnico administrativo e os próprios estudantes, em conjunto, cada um dando a sua contribuição, podem atuar de forma a ampliar os índices de diplomação dos estudantes e construir uma educação pública de maior qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G; MOURA, C P. **Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a06v1452.pdf>. Acesso em: 30 abril 2019.

BAGGI, Cristiane A. S.; LOPES, Doraci A. **Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: Uma discussão bibliográfica**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p.355-374, jul. 2011

BARBOSA, Carmem Lúcia Dantas. **Preditores de evasão em diferentes ambientes acadêmicos**. 2013. Dissertação (mestrado em Psicologia) -Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. 119 f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14515/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20CARMEM%20L%C3%9ACIA%20DANTAS%20BARBOSA.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, v. 14, n. 1, p. 95-105, 2009

BEAN, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**, v.12, n.2, p.155-187.

BEAN, J.P. e METZER, B. S. (1987). The Estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate students attrition. **Research in Higher Education**, v.27, n.1, p.15–38.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei n 12.711 de 29 de ago. de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 27 abril. 2019.

_____. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, DF: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp->

content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acessado em: 27 abril. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Conceitos dos cursos de graduação e das Instituições de Educação Superior estão disponíveis para consulta, 2017.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/6373309. Acesso em 16 jun. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior.** Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, DF: 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf. Acesso em :05 jun. 2019.

_____. Tribunal de Contas da União. Orientações para o cálculo dos Indicadores de Gestão: decisão TCU nº408/2002- Plenário. Versão revisada em março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/indicadores.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão dos alunos. **Paideia**, Ribeirão Preto, n.5, p. 9-16, ago. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n5/02.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2019.

CAMPOS, Carlos Alexandre. **Motivos de Evasão:** um estudo com estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. 2018. Dissertação (mestrado em Psicologia) -Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. 173 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/189941/PPSI0777-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 maio 2019.

CISLAGHI, Renato. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação.** 2008. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2008. 258 f. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Renato-Cislaghi.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

DAVOK, D. F.; BERNARD, R. P. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p.503-521, jul. 2016.

DIOGO, M. F.; RAYMUNDO, L. S.; WILHELM, F. A.; ANDRADE, S.P.C.; LORENZO, F.M.; ROST, F. T.; BARDAGI, M.P. Percepções de Coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p.125-151, mar. 2016.

FEITOSA, Jamille Muniz. **Análise de Evasão no Ensino Superior:** Uma Proposta de diagnóstico para o Campus de Laranjeiras. Dissertação (mestrado em Administração pública) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. 82f. Disponível em: http://www.profiap.org.br/profiap/tcfs-dissertacoes-1/ufs/2016/82_ufs_2016_jamille-muniz-feitosa.pdf. Acesso em: 6 maio 2019.

FIALHO, Maria Gabriella Duarte. **A evasão escolar e a gestão universitária:** o caso da Universidade Federal da Paraíba. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão em Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. 106f. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5920/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 6 maio 2019.

FREITAS, Rafael Scarassatti. **A ocorrência da Evasão do Ensino Superior- Uma análise das Diferentes Formas de Mensurar**. 2016. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2016.

Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/305324/1/Freitas_RafaelScarassatti_M.pdf. Acesso em: 31 maio 2019.

FRITSCH, R.; VITELLI, R. F. **Evasão escolar, a escola e o mercado de trabalho: o que dizem jovens do ensino médio de escolas públicas**. 2016. Disponível em:

http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_ROSANGELA-FRITSCH-RICARDO-FERREIRA-VITELLI.pdf. Acesso em: 25 de abril 2019.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005. 75 f.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed.- São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**.5.ed., São Paulo: Atlas, 2003.

LOBO, M. B. de C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. In: INSTITUTO LOBO PARA DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA (Org.). Instituto Lobo. São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf. Acesso em: 1 maio 2019.

LOBO, Roberto Leal e FILHO, Silva. **A Evasão No Ensino Superior Brasileiro-Novos Dados** (In: INSTITUTO LOBO PARA DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA (Org.). Instituto Lobo. São Paulo, 2017. Disponível em http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_088.pdf. Acessado em: 22 Mai. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. Rio de Janeiro: Impetus. 2003.

_____. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

PLAT NETO, O. A.; CRUZ, F.; PFITSCHER, E. D. Utilização de metas de desempenho ligadas à taxa de evasão escolar nas universidades públicas. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade- REPEC**, v. 2, n. 2, p. 54-74, 2008. DOI: <https://doi.org/10.17524/repec.v2i2.25>

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O Trancamento de Matrícula na Trajetória Acadêmica do Universitário: condições de Saída e de Retorno à Instituição**. 2000.Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2000. 175 f. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253539/1/Polydoro_SoelyAparecidaJorge_D.pdf. Acesso em: 16 maio 2019.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. Colaboradores: José Augusto et. al. 3. ed. 14 reimp.-São Paulo: Atlas, 2012.

RISTOFF, D. **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, jul./dez. 2013. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N4.pdf. Acesso em: 30 abril 2019.

SANTOS, S.J.; REAL, G. C. M. **A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p.385-402, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00385.pdf>. Acesso em: 25 abril 2019.

SILVA, Adriano Maniçoba da e SANTOS, Beatriz Carolini Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2017, vol.22, n.3, pp.741-757. Set/Dez. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000300009>

SILVA, G. P. **Análise de Evasão no Ensino Superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.311-333, jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/04.pdf>. Acesso em: 27 abril 2019.

SILVA, Polyana Tenório de Freitas et al. Indicadores de gestão do ensino superior e sua correlação e retenção: Uma análise da taxa de sucesso na graduação em seis instituições federais de ensino entre 2006 e 2015. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GESTÃO DE PROJETOS, INOVAÇÕES E SUSTENTABILIDADE, São Paulo, Brasil, 13 e 14/11/17. Disponível em: <https://singep.org.br/6singep/resultado/506.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

SILVA FILHO, R. L.L.; MONTEJUNAS, P.R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M.B.C.M.A. A evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>. Acesso em: 28 abril 2019.

SPADY, W. G. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**. v.1, n.1, p.64-85

SPADY, W.G. (1971). Dropouts from higher education: toward an empirical model. **Interchange**, v.2, p.38-62.

TINTO, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v.45, n.1, p.89-125.

Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. **Journal of Higher Education**, v. 53, n.6, p.687-700.

TINTO, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. **Journal of Higher Education**, Ohio, v.59, n.4, p.438-455.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, Ohio, v.68, n.6, p.599-623.

TONTINI, Gerson e WALTER, Silvana Anita. Pode-se Identificar a Propensão e Reduzir a Evasão de Alunos? Ações Estratégicas e Resultados Táticos para Instituições de Ensino Superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.19, n.1, p.89-110, mar. 2014.

UFRPE. **Apresentação TSG, Evasão e Retenção 2017**. Disponível em:http://proplan.ufrpe.br/sites/www.proplan.ufrpe.br/files/apresentacao_rg_tsg_ev._ret._18-07-2018_divulgacao.pdf. Acessado em:30 mai. 2019.

_____. **Plano de desenvolvimento Institucional da Universidade Federal Rural de Pernambuco: 2013-2020.** Recife, 2018. Disponível em: <http://cpa.ufrpe.br/sites/cpa.ufrpe.br/files/PDI%20UFRPE%202013-2020%20ATUALIZADO%20%282018%29.pdf> . Acessado em: 13 jun. 2019.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Agronomia.** Recife, setembro de 2006. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/agronomia>. Acessado em: 18 jun. 2019.

_____. **UFRPE entre as 20 melhores federais do país, segundo avaliação do MEC. 19 dez. 2018. Disponível em:** <http://www.ufrpe.br/br/content/ufrpe-entre-20-melhores-federais-do-pa%C3%ADs-segundo-avalia%C3%A7%C3%A3o-do-mec>. **Acessado em: 17 jun. 2019.**

_____. **UFRPE entre as principais instituições do país em governança e gestão pública, segundo TCU. 05 abr. 2019. Disponível em:** <http://www.ufrpe.br/br/content/ufrpe-entre-principais-institui%C3%A7%C3%B5es-do-pa%C3%ADs-em-governan%C3%A7a-e-gest%C3%A3o-p%C3%BAblica-segundo-tcu>. **Acessado em: 01 jun. 2019.**

_____. **Relatório de Gestão 2018.** Recife, 2019. Disponível em: http://www.proplan.ufrpe.br/sites/www.proplan.ufrpe.br/files/relatorio_de_gestao_2018_1.pdf f. Acesso em: 22 ago. 2019.

_____. **Resolução nº 621/2010-CEPE** de 28 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.preg.ufrpe.br/sites/www.preg.ufrpe.br/files/RESOLUCAO%20621%202010%20c ombate%20a%20EVASAO.pdf>. Acesso em: 07 set. 2019.

_____. **Resolução nº02 /2019- PREG** de 08 de fevereiro de 2019. Disponível em: https://email.ufrpe.br/service/home/~/?auth=co&loc=pt_BR&id=11059&part=2. Acesso em: 10 set. 2019.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 227, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 25 abril 2019.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO-PERFIL DOS ALUNOS EVADIDOS DO CURSO DE BACHARELADO EM AGRONOMIA (SEDE) DA UFRPE E AS CAUSAS DETERMINANTES DE SUA NÃO DIPLOMAÇÃO

Prezado(a) Aluno(a),

O Sistema de Informação e Gestão Acadêmica (SIGA) da UFRPE o identificou como aluno (a) evadido (a) do curso de Agronomia (sede). Dessa forma preciso de sua ajuda para a realização de um estudo que visa contribuir com a investigação do fenômeno na instituição bem como com a tomada de decisões e direcionamento de ações para minimização do problema.

Orientações para o preenchimento:

O objetivo desse questionário é traçar o perfil dos alunos evadidos do curso de Bacharelado em Agronomia (sede) da UFRPE, no período de 2014 a 2018, bem como conhecer a opinião desses estudantes sobre as causas determinantes para a sua não diplomação. O questionário é composto por 8 campos que deverão ser inteiramente respondidos. Ressalto a garantia da não identificação do sujeito quanto às suas respostas e o uso exclusivo delas para fins acadêmicos.

Características Pessoais e familiares

1- Nome: _____

2-CPF: _____

3-Ano e semestre de ingresso no curso: _____

4-Idade no ano de ingresso no curso: _____

5-Sexo: () Masculino () Feminino

6- Cor ou raça: () Branca () Amarela () Parda () Preta () Indígena () NS/NR () Outra

7- Na época de seu desvínculo com a universidade, qual era seu estado civil? () Solteiro(a) () Casado(a) () União estável () separado (a) () Viúvo (a)

8- Qual o nível de escolaridade da sua mãe (ou de quem desempenha essa função)?

() sem escolaridade () ensino fundamental incompleto () ensino fundamental completo () ensino médio incompleto () ensino médio completo () superior incompleto () superior completo () mestrado ou doutorado () não sabe informar

9- Qual o nível de escolaridade do seu pai (ou de quem desempenha essa função)?

() sem escolaridade () ensino fundamental incompleto () ensino fundamental completo () ensino médio incompleto () ensino médio completo () superior incompleto () superior completo () mestrado ou doutorado () não sabe informar

10- Na época de seu desvínculo com a universidade, você tinha filho(s)? () Não () Sim

10.1- Se Sim, Quanto(s)? _____

Características Socioeconômicas

11- Na época de seu desvínculo com a universidade, qual era a sua renda familiar: () menos de 1 salário mínimo () 1 salário mínimo () 2 a 3 salários mínimos () 4 a 5 salários mínimos () 6 a 7 salários mínimos () 8 ou mais salários mínimos

12- Na época de seu desvinculo com a universidade, qual era sua situação de moradia?

casa dos pais sozinho com cônjuge casa do estudante oferecida pela instituição
 com amigos outro

13- Na época de seu desvinculo com a universidade, você trabalhava? Não sim

14- Em que tipo de escola você cursou o ensino médio? Totalmente em escola pública (
 Totalmente em escola privada Maior parte em escola pública Maior parte em escola
privada

Escolha do Curso e forma de ingresso na universidade

15- A escolha do curso foi sua primeira opção? Sim Não

16- Você ingressou por algum tipo de cota? Sim Não

17- Como você percebia seu nível de conhecimento sobre a área de atuação profissional referente ao curso?

1 2 3 4 5

Muito baixo Muito alto

Expectativa de Diplomação (permite conhecer um pouco do desempenho acadêmico do estudante e sua expectativa de diplomação)

18- Como você considerava seu desempenho acadêmico durante o seu desvinculo com o curso?
 insuficiente regular bom muito bom excelente

19- Avalie, na sua percepção, se o tempo dedicado aos estudos foi suficiente para atender as demandas de estudante?

1 2 3 4 5

Insuficiente Suficiente

20- Você via perspectiva de futuro profissional no curso escolhido?

1 2 3 4 5

Muito pouca Muito alta

21- Quais das opções abaixo contempla suas maiores dificuldades em sala de aula?

	Sim	Não
nível elevado dos conteúdos trabalhados em sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
didática pedagógica inadequada dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dificuldade de relacionamento com os colegas de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
horário do curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
carga horária das disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
atividades práticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

permanência na universidade () ()

relacionamento com os professores () ()

Integração Social (permite conhecer um pouco sobre o ambiente socio acadêmico por meio das relações informais (relações com os professores, colegas de turma, corpo técnico administrativo e participação em atividades extracurriculares dentro do campus)

22- Você participava de alguma atividade extraclasse? () Não () Sim

22.1- Se Sim, qual(is)?

	Sim	Não
Diretório Acadêmico	()	()
Programa de Educação Tutorial (PET)	()	()
monitoria	()	()
projeto de Extensão	()	()
Iniciação Científica	()	()
Estágio	()	()
Empresa Júnior	()	()
grupo esportivo	()	()

23- Você participava de grupo de estudos com os colegas de turma? () Sim () Não

24- A universidade fazia algum trabalho de acolhimento e/ou integração com os estudantes? () Não () Sim,

24.1- Se sim, qual(is)?

	Sim	Não
recepção aos alunos ingressantes	()	()
projetos de nivelamento	()	()
programa de tutoria (acompanhamento docente individualizado para facilitar e promover o desenvolvimento do aluno)	()	()
programa de mentoria (comumente exercida por algum estudante para facilitar e promover a integração acadêmica de um outro)	()	()
acompanhamento pedagógico realizado pela coordenação do curso	()	()

25- Você se sentia acolhido pela instituição de ensino que estudava? () Sim () Não

Integração Acadêmica (verifica o grau de satisfação do aluno com o seu desempenho acadêmico e com as demandas universitárias proporcionada pela relação estabelecida com os pares e docentes dentro e fora de sala de aula)

26-Você considerava adequada a didática dos professores em sala de aula? () Sim () Não

27-Com que frequência você tinha contato e suporte pedagógico dos professores fora de sala de aula?

() muita frequência () frequentemente () ocasionalmente () raramente () nunca

28- Na época do seu desvínculo, como era sua relação com os colegas de turma no tocante ao envolvimento para a realização de atividades acadêmicas? () péssima () ruim () regular () boa () ótima

Compromisso com a Instituição (verifica o nível de satisfação do estudante com a universidade escolhida)

29-Qual era seu grau de satisfação com a instituição que estudava? () muito insatisfeito () insatisfeito () indiferente () satisfeito () muito satisfeito

30-Você considerava a instituição em que estudava uma boa escolha? () Sim () Não

31- Qual(is) programa(s) de permanência estudantil a universidade tinha?

	Sim	Não
casa estudantil	()	()
restaurante universitário	()	()
atendimento médico/psicológico	()	()
Atendimento Pedagógico	()	()
Bolsa Permanência	()	()
Outro	()	()

Compromisso com o objetivo de se graduar (verifica a percepção do aluno sobre qualidade de sua formação acadêmica e o grau de satisfação com o curso escolhido)

32- Na época do seu desvínculo, você considerava o currículo do curso atualizado para as exigências do mercado de trabalho? () Sim () Não

33-Você considerava contemplada disciplinas práticas em seu currículo? () Sim () Não 34- Na época do seu desvínculo, você considerava o mercado de trabalho favorável para o curso escolhido? () Sim () Não

35-Na época do seu desvínculo, você considerava a escolha do curso uma decisão acertada? () Sim () Não

Forma de evasão e causas determinantes para a sua ocorrência:

36-Qual foi a sua forma de evasão?

 Desistência (solicitou formalmente) Desligamento (Cumprimento de normas institucionais. Ex: prazo extrapolado do curso) Desvínculo (não realizou a matrícula) NS/NR Outro _____

37-Ano e semestre de evasão no curso _____

38- Qual período você estava cursando quando se evadiu do curso? 1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º 9º 10º

39-Avalie, na sua percepção, qual(is) o(s) motivo(s) que você considera ter sido determinante(s) para a sua evasão do curso?

Determinante: Não Pouco Sim muitodificuldades de conciliar obrigações acadêmicas com as familiares dificuldades de conciliar demandas acadêmicas com as demandas profissionais dificuldades financeiras para custear os estudos dificuldades de adaptação ao ambiente universitário desestímulo por contínuas reprovações problemas de relacionamento com os docentes formação básica escolar deficiente dificultando o desempenho acadêmico falta de perspectiva profissional do mercado de trabalho falta de identificação com o curso

Caso você aceite participar de uma segunda etapa da pesquisa (entrevista), por favor disponibilizar e-mail e telefone para posterior contato.

Agradeço imensamente a sua contribuição!

Pesquisadora: Ana Paula Pereira de Lima Alencar (Mestranda da turma XVI do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Pública da UFPE). E-mail: anapaulalima.alencar@yahoo.com.br

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Bom dia/Boa tarde!

Meu nome é Ana Paula Pereira de Lima Alencar. Sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco (MGP/UFPE), e servidora lotada na Coordenação do Curso de Agronomia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Estou desenvolvendo uma pesquisa para minha dissertação de mestrado no MGP. O estudo tem como objetivo compreender o perfil dos alunos evadidos do curso de Bacharelado em Agronomia (sede) da UFRPE, no período de 2014 a 2018, bem como conhecer a opinião desses estudantes sobre as causas determinantes para a sua não diplomação, sob orientação do professor Doutor Francisco Jatobá de Andrade.

Dessa forma, gostaria de contar com a sua colaboração para o acesso às informações necessárias para a pesquisa. Asseguramos que as informações coletadas são sigilosas e só poderão ser utilizados para as finalidades do estudo.

A sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas a um roteiro. A entrevista será gravada para facilitar a escuta por parte da entrevistadora e a posterior análise dos dados. Ao aceitar participar, informamos que a entrevista deve durar de 20 a 30 minutos e que manteremos a confidencialidade e o sigilo das informações, que serão utilizadas exclusivamente para a análise.

Você deseja fazer alguma pergunta? Você concorda em ser entrevistado/a?

ANOTE SE O/A ENTREVISTADO/A CONCORDA OU NÃO EM SER ENTREVISTADO/A

[] NÃO CONCORDA EM SER ENTREVISTADO/A [] CONCORDA EM SER ENTREVISTADO/A

Assinatura do/a entrevistado/a

Declaro que li o consentimento acima e o/a entrevistado/a está de acordo em participar.

Assinatura da entrevistadora

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA

Esse roteiro procura abordar sobre quatro campos que tratam de:

- 1) questões sobre a vida do aluno evadido;
- 2) questões sobre a escolha e o desempenho acadêmico do aluno evadido;
- 3) questões sobre a integração acadêmica e social do aluno durante o período que estava vinculado ao curso.
- 4) questões sobre o compromisso do aluno com a instituição de ensino e com a meta de se graduar.
- 5) questões sobre o processo de evasão universitária.

Vida do aluno evadido

- 1) Seus pais deram apoio a sua escolha pelo curso ou algum tipo de suporte para a sua frequência no curso?
- 2) Comente um pouco sobre sua vida escolar anterior ao ingresso universitário.

Escolha do curso e desempenho acadêmico

- 3) Ao ingressar na universidade, você tinha informações sobre o campo de atuação do seu curso? Como se deu a escolha por ele?
- 4) Na época do seu desvínculo, como era seu desempenho acadêmico?

Integração Social e Acadêmica

- 5) Como era sua relação com os professores e colegas de turma dentro da sala de aula?
- 6) Como era sua relação com os colegas, professores e técnicos administrativos fora da sala de aula?
- 7) Como era a atuação docente dentro de sala de aula? (metodologia, conteúdos trabalhados)
- 8) quais eram suas maiores dificuldades em sala de aula?

Compromisso com a instituição e em se graduar

- 9) Na época do seu desvínculo, você estava satisfeito com a escolha da instituição de ensino que estudava? Por que ela?
- 10) Na época do seu desvínculo, você via perspectiva de futuro profissional no curso escolhido?

Processo de evasão

- 11) Na época do seu desvínculo, quais foram os motivos determinantes para a sua não diplomação?

- 12) Na época do seu desvínculo, existiam compromissos familiares e/ou profissionais que interferiram na ocorrência de sua evasão do curso?
- 13) Na época do seu desvínculo, questões financeiras pesaram na ocorrência de sua evasão do curso?
- 14) Na sua opinião, quais as estratégias que o curso poderia utilizar para minimizar a evasão?