

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

JULIANA SANTESSO BONNAS

**A EVASÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA FAGEN:
DIMENSÕES POLÍTICAS, INSTITUCIONAIS E CONTEXTUAIS**

UBERLÂNDIA

2019

JULIANA SANTESSO BONNAS

**A EVASÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA FAGEN:
DIMENSÕES POLÍTICAS, INSTITUCIONAIS E CONTEXTUAIS**

Dissertação apresentada, ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Linha de pesquisa: Organização e Mudança

Orientador: Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior

UBERLÂNDIA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B642e Bonnas, Juliana Santesso, 1975-
2019 A evasão no Curso de Administração da Fagen [recurso eletrônico] :
dimensões políticas, institucionais e contextuais / Juliana Santesso
Bonnas. - 2019.

Orientador: Valdir Machado Valadão Júnior.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Administração.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.972>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Administração. 2. Evasão universitária - Curso de Administração.
3. Evasão universitária - Influências. 4. Ensino superior e Estado. I.
Valadão Júnior, Valdir Machado, 1962-, (Orient.). II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Administração.
III. Título.

CDU: 658



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ATA DE DEFESA

Programa de Pós-Graduação em:	Administração				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico PPGA - Número 117				
Data:	05 de abril de 2019	Hora de início:	10:30	Hora de encerramento:	[12:30
Matrícula do Discente:	11712ADM013				
Nome do Discente:	Juliana Santesso Bonnas				
Título do Trabalho:	A Evasão no Curso de Administração da FAGEN: Dimensões Políticas, Institucionais e Contextuais				
Área de concentração:	Gestão Organizacional				
Linha de pesquisa:	Organização e Mudança				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Bloco 1F, sala 1F223, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Administração, assim composta: Professores Doutores: Cintia Rodrigues de Oliveira Medeiros (FAGEN/UFU); Manolita Correia Lima (ESPM) e Valdir Machado Valadão Júnior orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa Dr(a). Valdir Machado Valadão Júnior apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado\(a\).](#)

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Mestre](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cintia Rodrigues de Oliveira Medeiros, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/04/2019, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Valdir Machado Valadão Júnior, Professor(a) do**



Magistério Superior, em 05/04/2019, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Manolita Correia Lima, Usuário Externo**, em 08/04/2019, às 18:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1142074** e o código CRC **DF5BFF28**.

Dedico este trabalho ao Waldyr e ao Valdir. O primeiro, meu pai, que me faz uma falta absurda e de quem eu me orgulho desmedidamente, que me ensinou a questionar sempre, amar a vida e ser feliz. O segundo, meu orientador, que apostou em mim, instigou a vontade de aprender mais e é incansável na arte de ensinar.

AGRADECIMENTOS

Como não poderia deixar de ser, agradeço à Deus, pela vida, pela força e por ter me permitido uma jornada feliz.

À minha mãe, a mulher mais assertiva que já conheci, por absolutamente tudo o que já fez e ainda faz por mim.

Aos meus irmãos, Deborah e Fábio, amigos incondicionais e exemplos em todos os sentidos.

Aos meus sobrinhos, Pedro, Lucas e João Luiz, orgulhos da tia coruja.

Ao Marcus, meu marido, companheiro de jornada, que compreendeu as faltas e ausências, me incentivando em todos os momentos.

À Raquel Radamés, tia do meu coração, que ama, apoia e sempre está lá por mim.

À Vera, mulher forte e determinada, amiga querida e que forneceu *insights* de pesquisa valiosos.

Aos professores do Mestrado, que me permitiram ter uma visão nova de mundo e, em especial, à Professora Doutora Cíntia, cujas contribuições foram inestimáveis para a versão final, e ao meu Orientador, que teve muita paciência e disposição para desenvolver o trabalho comigo.

Aos colegas do Mestrado, turma bacana, jovem e inspiradora, companheiros das agruras e das alegrias acadêmicas.

À Juliana, secretária do Programa, que sempre teve palavras de incentivo, tornando o caminho mais tranquilo.

À Bete e à Livia, amigas “até debaixo d’água” que, desde o começo, apoiaram o projeto e fizeram de tudo para que eu chegasse até aqui.

Ao Paulo, Eneida e Professor Armindo que me ajudaram e me permitiram conciliar o Mestrado e o trabalho.

Aos entrevistados, que compartilharam suas experiências e visões, me auxiliando a desvendar e a interpretar o fenômeno pesquisado.

À Universidade Federal de Uberlândia, mais diretamente, à Diretoria de Administração e Controle Acadêmico e à Coordenação do Curso de Administração, que permitiram acesso aos processos de perda de vaga e às Atas de Reunião do Colegiado.

Ao Alan do CTI e ao Alexsandro da TI, que me forneceram os dados quantitativos, e ao Professor Doutor Rogério, que me ajudou com os espinhos da estatística.

Aos alunos do Curso de Administração da FAGEN, que ainda estão com vínculo ou que deixaram a instituição, por serem a inspiração e a motivação para a pesquisa.

A todos aqueles que, às vezes sendo freio e às vezes alavanca, me ajudaram a concluir a dissertação.

RESUMO

A evasão universitária não é um fenômeno novo, embora seja atual, e é comum a instituições públicas e privadas, no Brasil e no exterior. Diversos estudos já foram realizados visando compreender e mitigar o problema. As teorias iniciais davam conta de que a evasão estava relacionada, diretamente, ao estudante e ao seu nível de integração ao ingressar no ensino superior. Com novos estudos, outras perspectivas, mudanças de cenário e aprofundamento no perfil dos cursos e dos alunos, a compreensão do tema passou a abarcar outros fatores, como a conjuntura econômica, a formação dos pais, a influência da tecnologia, as perspectivas que cada curso oferece, o ambiente institucional, a qualidade da formação e o papel do docente. A presente pesquisa se ateve a estudar a evasão no curso de Administração, ofertado pela Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, no interior de Minas Gerais, analisando as dimensões políticas, institucionais e contextuais que são informativas no processo de evasão. Foi analisada a trajetória acadêmica de 1.716 alunos, que ingressaram no curso de Administração no período 2007-2017, com observações quanto ao sexo, idade, turno, forma e período de evasão, processo seletivo de ingresso, desempenho acadêmico e formação prévia. Foram, ainda, analisadas 157 atas de reunião do Colegiado de Curso e 72 processos de perda de vaga, sendo 31 deles instaurados entre 2007 e 2013/1 e os restantes entre 2013/2 e 2017. Para confirmar e complementar as análises e observações, foram feitas 08 entrevistas com membros do *staff*. As conclusões apontam que os índices de evasão no curso foram influenciados pelo Reuni, SiSU, Lei de Cotas, pelo cenário econômico e a formação prévia do estudante. Constatou-se, também, que o mercado de trabalho, em certa medida, favorece a evasão de alunos do curso de Administração, quer seja pela ampla gama de atuação, quer seja por existir oportunidades de emprego em que o Diploma não se mostra indispensável. Pode-se concluir que, a despeito não ser possível atuar sobre todos os fatores que motivam a evasão, a intervenção institucional tem papel determinante, por meio de um melhor esclarecimento aos ingressantes acerca das potencialidades e exigências do curso, quanto no acolhimento, orientação e aproximação dos graduandos, que mostraram maior disposição e tendência a concluir o curso quando se sentem amparados.

PALAVRAS CHAVE: Administração. Evasão. Influências.

ABSTRACT

Dropout in higher education is not a new phenomenon, although being current, it is common to public and private institutions in Brazil and abroad. Several studies have already been carried out in order to understand and mitigate the problem. Initial theories were that dropout was directly related to the student and his level of integration in his freshman's year. With new studies, other perspectives, scenario's changes and deepening of both the profile of the courses and students, other factors were included, such as the economic situation, parental background and level of education, technology's influence, perspectives that each course offers, institutional environment, quality of the training and the teacher's role. This study is focused on the Business course and its dropout rates, offered by Faculty of Management and Business of the Federal University of Uberlândia, analyzing the political, institutional and contextual dimensions that are informative in the dropout process. It was analyzed the academic trajectory of 1,716 students, who joined the College in 2007-2017, with observations regarding gender, age, shift, form and period of withdrawal, admission process, academic performance and previous background. Also, 157 minute meetings of the Course's Collegiate were analyzed, and 72 processes of student's termination, 31 of which were set up between 2007 and 2013/1 and the remaining between 2013/2 and 2017. In order to confirm and complement the analyzes and observations, 08 interviews were carried out with staff members. The conclusions indicate that the course's dropout rates were influenced by the Reuni, SiSU, affirmative policies, by the economic scenario and the student's previous education background. It was also observed that the job market to a certain extent favors the withdrawal of Business undergraduates, either by the wide range of performance or because there are employment opportunities in which the academic degree is not a requirement. It can be concluded that, although it is not possible to act on all the factors that motivate students dropout, institutional intervention plays a decisive role, by clarifying student's perspective about the potentialities and requirements of the course, as well as better guiding, welcoming and bonding with graduating students who showed greater disposition and tendency to complete the course when feeling supported.

KEYWORDS: Business. Dropout. Influences.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
COLCOCAD - Colegiado do Curso de Administração
CONFAGEN - Conselho da Faculdade de Gestão e Negócios
CONGRAD - Conselho de Graduação
CONSUN - Conselho Universitário
CPC - Conceito Preliminar de Curso
CRA - Coeficiente de Rendimento Acadêmico
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DIRAC - Diretoria de Administração e Controle Acadêmico
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FAGEN - Faculdade de Gestão e Negócios
FAMAT - Faculdade de Matemática
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
IES - Instituição de Ensino Superior
IGC - Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
INDI - Agência de Promoção de Investimento e Comércio Exterior de Minas Gerais
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISF - Idiomas Sem Fronteiras
MBA - *Master of Business Administration*
MEC - Ministério da Educação
OECD - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAAES - Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior
PAIES - Processo Alternativo de Ingresso no Ensino Superior
PCD - Pessoa com Deficiência
PBL - Problem-Based Learning
PEC-G - Programa de Estudantes Convênio de Graduação
PET - Programa de Educação Tutorial
PIB - Produto Interno Bruto
PPI - Pretos, Pardos e Indígenas
PROEXT - Programa de Apoio à Extensão Universitária
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
Programa Incluir - Programa de Acessibilidade na Educação Superior
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PUC/PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SiSU - Sistema de Seleção Unificada
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UAB - Sistema de Universidade Aberta do Brasil
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU - Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: Dados comparativos entre os cursos de Bacharelado em Direito e Bacharelado em Administração, referentes ao ano de 2017. -----	68
Figura 2: Desempenho (CRA) de discentes considerando o ingresso por Cotas, no período 2013-2017.-----	82
Figura 3: Evasão considerando a Modalidade de Ingresso, conforme Lei de Cotas. -----	83
Figura 4: Relação CRA por ano de ingresso, 2007-2017. -----	85
Figura 5: Situação de ingressantes pelo PAIES 2007-2010. -----	86
Figura 6: Situação de ingressantes pelo PAAES 2011-2014. -----	87
Figura 7: Número de concluintes do turno noturno, considerando-se o número de semestres em atraso para integralização. -----	89
Figura 8: Número de concluintes do turno integral, considerando-se o número de semestres em atraso para integralização. -----	90
Figura 9: Ingressantes, por ano, independentemente do turno, segundo a natureza do ensino médio. -----	91
Figura 10: Desempenho Acadêmico (CRA) por processo seletivo de ingresso no período 2007-2014.-----	96
Figura 11: Dados comparativos entre formandos e evadidos, considerando: idade, número de períodos até a evasão, classificação no processo seletivo de ingresso, CRA e reprovações. referentes ao período de 2007-2017. -----	98
Figura 12: Ingressantes separados por sexo, no período de 2007-2017.-----	98
Figura 13: Formandos (alunos com vínculo e formados) e evadidos separados por sexo no período de 2007-2017. -----	99
Figura 14: Número de abandonos considerando o número de semestres com vínculo, no período 2007-2017.-----	100
Figura 15: Número de desistências considerando o número de semestres com vínculo, no período 2007-2017.-----	103
Figura 16: Formandos (alunos formados e com vínculo) e evadidos por turno, no período 2007-2017.-----	104
Figura 17: Formandos (alunos formados e com vínculo) e evadidos considerando o semestre de ingresso (1º ou 2º semestre), no período 2007-2017. -----	104
Figura 18: Situação geral dos ingressantes entre 2007-2017, em 31/12/2017. -----	118
Tabela 1: Número de vezes em que determinado tema foi abordado pelo Colegiado do Curso de Administração, no período 2007-2017. -----	108
Tabela 2: Frequência de motivos apresentados nas defesas em processos de perda de vaga, instaurados pela DIRAC, entre 2013 e 2017 -----	113

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	13
1.2 OBJETIVOS	21
1.2.1 OBJETIVO GERAL	21
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1 ELEMENTOS DO MACROAMBIENTE	24
2.1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	24
2.1.2 FATORES EXTERNOS ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	32
2.2 FATORES RELACIONADOS AO CURSO E/OU À INSTITUIÇÃO DE ENSINO.....	40
2.3 FATORES REFERENTES A CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DO ESTUDANTE.....	51
2.4 AS DIMENSÕES EM DIÁLOGO: ALGUMAS PESQUISAS	59
2.5 PARTICULARIDADES DA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO	67
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	76
4 DADOS, DISCUSSÃO E RESULTADOS	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	126

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Em dezembro de 2010, ingressei na Universidade Federal de Uberlândia, na condição de servidora pública, lotada na Diretoria de Administração e Controle Acadêmico - DIRAC. Esta Diretoria é o órgão executivo responsável pelo acompanhamento, processamento e controle da vida acadêmica dos discentes da UFU, desde a matrícula ao registro de diplomas. Assim, pouco depois de tomar posse e entrar em exercício, participei do meu primeiro processo de matrículas para ingresso nos cursos de graduação, no primeiro semestre de 2011.

Pude acompanhar a alegria de candidatos aprovados no processo seletivo, o orgulho de seus pais, o desespero daqueles que em razão de insuficiência de documentos ou de inobservância ao Edital tiveram suas solicitações de matrícula indeferidas e toda a mobilização realizada no âmbito da DIRAC para processar os documentos e as matrículas. A julgar pela euforia dos aprovados, seria possível afirmar que eles jamais perderiam a oportunidade de concluir o curso, depois de todo o esforço empreendido para obter a vaga. Este processo se repetiu, a cada seis meses, desde então.

Tive também a oportunidade de presenciar colações de grau no mesmo período. Mais uma vez a alegria dos formandos, o orgulho pelo diploma conquistado. A ansiedade coletiva quanto ao porvir, as expectativas do futuro e das possibilidades que o título obtido proporcionava. Até então, meu contato com alunos que eram desligados do curso, especialmente por jubramento, se restringia a emissão de pareceres nos processos encaminhados ao Conselho de Graduação - CONGRAD. Aqui cabe um esclarecimento: até o primeiro semestre de 2013, competia a cada Coordenação de Curso a instauração de processo administrativo de perda de vaga para alunos cuja situação acadêmica se enquadrasse na definição das Normas Gerais de Graduação – Resolução do Conselho de Graduação - nº 015/2011 (CONGRAD, 2011) de abandono ou jubramento.

A Coordenação instaurava o processo, a defesa era (ou não) apresentada pelo estudante e o Colegiado deliberava. Sendo a decisão desfavorável ao aluno, este poderia recorrer ao Conselho da Unidade e, mantida a perda de vaga, era facultada a interposição de novo recurso ao Conselho de Graduação. Antes que fosse nomeado um relator, no CONGRAD, o processo era enviado à Pró-Reitoria de Graduação para parecer. Por se tratar de Normas Acadêmicas, incumbia à DIRAC a confecção do referido parecer.

Entretanto, no segundo semestre de 2013, as Normas Gerais de Graduação (CONGRAD, 2011) foram alteradas. Visando dar uniformidade aos processos, vez que havia Coordenações que jamais instauravam um processo, permitindo a manutenção de vínculo de alunos que há muito não renovavam matrícula ou que não demonstravam compromisso com o curso, e outras que aplicavam as Normas de forma inflexível, estabeleceu-se que a DIRAC seria responsável pela instauração dos processos de perda de vaga, funcionando também como primeira instância, ou seja, os alunos apresentariam suas justificativas e defesa à DIRAC que, acatando-as, manteria seu vínculo ou, rejeitando-as, impor a pena de perda de vaga.

A alteração das Normas (CONGRAD, 2011) se fez sentir de imediato. Em 2014, foram instaurados os primeiros processos pela DIRAC, totalizando mais de 3.200 (três mil e duzentos), sendo 1.451 por abandono. Na DIRAC, acreditávamos, à época, que tais números refletiam um volume represado que não seria visto novamente. Entretanto, em 2016, 4.970 (quatro mil novecentos e setenta) processos foram instaurados, com 1.731 referentes a abandono. E os números se repetiram nos levantamentos seguintes, com, por exemplo, 2.048 (dois mil e quarenta e oito) processos instaurados em 2017, sendo 1.689 por abandono e 359 por jubramento em razão de não integralização do curso no prazo máximo previsto no projeto pedagógico. Em 2017 não foram instaurados processos de jubramento por rendimento acadêmico insuficiente em razão de questões operacionais.

Os processos de perda de vaga por abandono se referem aos alunos que deixaram de renovar matrícula por ao menos três semestres, em caso de cursos semestrais ou, em se tratando de cursos anuais, deixaram de renovar matrícula por dois anos. Os demais processos compreendem os casos de alunos que não concluíram o curso no prazo máximo previsto no projeto pedagógico ou cujo rendimento acadêmico é considerado insuficiente nos termos das Normas Gerais de Graduação da UFU (CONGRAD, 2011).

Assim, “a conta não fechava”. Como era possível que a UFU ofertasse quase 5.000 vagas iniciais e perdesse em torno de 2.000 alunos por ano? Quais razões poderiam explicar este fenômeno? O que influenciaria um aluno a concluir o curso ou o faria desistir de sua graduação? Neste cenário, surgiu a inquietude e a vontade de compreender os fatores envolvidos.

Sparta e Gomes (2005) indicam que a conclusão de um curso de graduação é uma conquista, a realização de um sonho, muitas vezes compartilhado pelo estudante e por seus familiares. Paralelamente, em um mercado competitivo, e cuja tônica é de exigências cada vez maiores, a obtenção do título, decorrente do término de um curso, tende a ter impactos muito

positivos para aquele que o obteve. Aparentemente, um diploma de graduação seria uma exigência mínima para se ingressar neste mercado de trabalho (ALMEIDA; SOARES, 2004; RIBEIRO, 2005).

Em consonância com essas exigências, o Brasil experienciou, ao final dos anos 1990 e nos anos 2000, um crescimento significativo da oferta de vagas em nível superior. Incentivos decorrentes da expansão da Rede Federal, aumento dos cursos ofertados na modalidade a distância, programas como o Fundo de Financiamento Estudantil - Fies e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, entre outros, foram responsáveis pelo crescimento da oferta. (DA SILVA, 2013; ALENCAR, 2014; BARROS, 2015; DAVOK; BERNARD, 2016; GILIOLI, 2016; BARBOSA, 2017)

Segundo o Censo da Educação Superior 2016 realizado pelo INEP- MEC (INEP, 2017), em 2006, havia 4.883.852 alunos matriculados e, em 2016, esse número era da ordem de 8.048.701. Tais números consideram todas as matrículas de nível superior no país, quer seja em instituições públicas ou privadas. Ainda de acordo com o mesmo Censo, em 2016, foram ofertadas 3.937.129 vagas, porém, somente 1.858.106 foram ocupadas, ou seja, mais de 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas não foram preenchidas. Os cursos de Administração seguem o padrão geral. Em 2016, foram ofertadas 578.938 vagas e apenas 262.074 foram preenchidas.

Entretanto, deve-se destacar que os cursos de Administração são os que congregam maior número de matrículas, se consideradas todas as suas variações: Administração; Administração de cooperativas; Administração dos serviços de saúde; Administração em micro e pequenas empresas; Administração hospitalar; Administração pública; Empreendedorismo; Gestão da informação; Gestão da produção de vestuário; Gestão da segurança; Gestão de turismo (Tecnólogo); Gestão de comércio; Gestão de empresas; Gestão de imóveis; Gestão de negócios; Gestão de pessoal / recursos humanos; Gestão de qualidade; Gestão de serviços; Gestão financeira e Gestão logística, totalizando 1.212.231 alunos matriculados (INEP, 2017).

Cursos com a denominação exclusiva de Administração contavam com mais de 710.000 alunos matriculados, porém com número de concluintes inferior a 120.000. No entanto, ainda mais relevante do que o expressivo crescimento do número de vagas ofertadas, e ainda da assustadora taxa de vagas remanescentes, é o número de alunos que ingressou nos cursos e acabou por abandoná-los. Especificamente, quanto aos cursos de Administração, em 2016, o número de alunos que abandonou a Instituição de Ensino Superior - IES ou se transferiu para outro curso foi de 242.486 alunos (INEP 2017).

Considerando que o tempo médio de uma graduação é de 05 (cinco) anos, os dados do Censo (INEP 2017) revelam que 48% (quarenta e oito por cento) dos alunos que ingressaram em 2012 abandonaram os cursos. Assim, constata-se o problema da evasão, que “é a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (BRASIL /MEC, 1996, p. 19).

A evasão de estudantes é um fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Nos últimos anos, esse tema tem sido objeto de alguns estudos e análises, especialmente nos países do primeiro mundo, e têm demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades sócio-econômico culturais de cada país. (VELOSO, 2000, p. 14)

Na mesma linha, Silva Filho *et al.* (2007) reconhecem que se trata de um problema internacional e fruto dos sistemas educacionais. De acordo com dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD (2017), dentre os países pesquisados, a Dinamarca é o que possui os índices mais altos de integralização, com quase 50% dos ingressantes em bacharelado concluindo os cursos. O segundo lugar é ocupado pela Finlândia com 46,8% de estudantes concluintes. Países como Bélgica, Canadá e Alemanha têm índices de evasão próximos a 65% (sessenta e cinco por cento) assim como os Estados Unidos em que 37,6% dos estudantes concluem o bacharelado. Sem dúvida, é problema de grandes proporções pelos prejuízos que acarreta.

Há um prejuízo para o aluno que vê suas oportunidades profissionais serem reduzidas pela ausência do diploma; o prejuízo emocional do aluno e de seus familiares pois o "sonho" não é realizado. Há prejuízo para a instituição que, preparada para receber e formar determinado número de alunos, não poderá realizar todo o seu potencial, além de perda de receitas, no caso de instituições privadas, das mensalidades, e das públicas, de recursos financeiros governamentais. Destaque-se também o prejuízo à sociedade que não poderá dispor da mão de obra qualificada e, ainda, em se tratando de instituições públicas, dos investimentos que são feitos na formação de um aluno que não concluirá o curso. (BAGGI; LOPES, 2010; TONTINI, WALTER, 2014; GHIGNONI, 2017)

Os dados isolados da Universidade Federal de Uberlândia - UFU refletem a realidade nacional. Há um grande número de ingressantes, porém reduzido número de concluintes. No período de 2007 a 2017 ingressaram, no curso de Administração, 1.977 (um mil novecentos e setenta e sete) alunos, considerando os ingressos por vagas iniciais e os de vagas ociosas e remanescentes, porém somente concluíram o curso, ou seja, obtiveram o diploma, 785

(setecentos e oitenta e cinco) alunos, independentemente do ano de ingresso. A Faculdade de Gestão e Negócios - FAGEN da UFU oferta três cursos de graduação: Administração (Integral e Noturno), Gestão da Informação e Administração Pública, sendo os dois primeiros presenciais e o último na modalidade a distância.

Pelo número de vagas ofertadas, nos últimos anos, em processos destinados ao preenchimento de vagas ociosas na UFU, ou seja, aquelas remanescentes de processos seletivos iniciais (Sistema de Seleção Unificada - SiSU e Vestibular) acrescidas das vagas geradas por abandonos, jubilações, transferências e óbitos, infere-se que a situação da FAGEN é semelhante à do quadro nacional, com um elevado índice de evasão. Meu objetivo no presente trabalho é analisar as dimensões políticas, institucionais e contextuais que atuam e influenciam no processo de evasão de alunos do curso de Administração.

Apesar do processo de evasão ser notado em todos os cursos, em maior ou menor proporção, a escolha para aprofundamento e pesquisa se deu pelo curso de Administração, ofertado pela FAGEN, por diversos fatores. Estando vinculada ao programa de mestrado acadêmico ofertado pela FAGEN, tive contato com as pesquisas desenvolvidas e projetos voltados ao ensino em Administração. Adicionalmente, como disciplina curricular obrigatória, cursei Ensino Superior em Administração e pude conhecer um pouco sobre a expansão do ensino, as dificuldades da área e expectativas de professores e alunos, a partir dos textos utilizados.

Os cursos de bacharelado, nos quais se inserem os de Administração, representam o grau acadêmico predominante, com 58,7% das matrículas (INEP, 2017). A FAGEN conta com 54 anos de existência, tendo ofertado o curso de Administração pela primeira vez em 1965, antes mesmo da federalização da IES, sendo pioneira no município. Tomando-se como base os Indicadores de Qualidade estabelecidos pelo MEC- Ministério da Educação, como por exemplo o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição - IGC (INEP, 2016), que considera o CPC (Conceito Preliminar de Curso – com avaliação trienal), a média de conceitos em avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES referentes aos programas de pós-graduação e, por fim, a distribuição de estudantes entre a graduação e a pós-graduação *stricto sensu*, o curso de Administração da FAGEN- UFU é o que apresenta os melhores resultados.

Dentre todas as IES que ofertam o curso de Administração em Uberlândia, a UFU é a única IES pública, também a única com IGC na faixa 4, em escala que varia de 1 a 5. É também a única IES a oferecer programas de pós-graduação com nível de Doutorado. O curso de

Administração da FAGEN possui quase o dobro do número de alunos (1.078) do que a segunda colocada em matrículas, Faculdade Pitágoras, que conta com 581 alunos cursando Administração (INEP, 2016).

Em breve consulta à Diretoria de Administração e Controle Acadêmico- DIRAC/UFU, obtive os seguintes dados. No período compreendido entre 2007 a 2017, ingressaram nos cursos da Faculdade de Gestão e Negócios da UFU 3.238 (três mil duzentos e trinta e oito) estudantes, sendo 1.716 (um mil setecentos e dezesseis) no curso de Administração, apenas em vagas iniciais, compreendendo turnos integral e noturno. Deste total de ingressantes, concluíram o curso 977 (novecentos e setenta e sete) alunos, sendo 552 (quinhentos e cinquenta e dois) no curso de Administração. Paralelamente, no mesmo período evadiram-se da FAGEN, 1.250 (mil duzentos e cinquenta) alunos, sendo 511 (quinhentos e onze) do curso de Administração.

Assim, a escolha pelo curso de Administração, para a análise a que se propõe este trabalho, se deu em razão de referido curso ser um dos que concentra o maior número de alunos matriculados a nível nacional, pelo pioneirismo da FAGEN, por ser um curso do grau acadêmico predominante (bacharelado) e em razão de ser ofertado por IES pública e, portanto, custeado por toda a sociedade. Ademais, pelos números referentes à evasão, conclui-se que a FAGEN guarda semelhança com o quadro nacional, podendo ser tomado como referência.

Adicionalmente, convém destacar a importância do trabalho frente a questão da regionalidade. A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado Acadêmico da FAGEN - UFU (instituição situada no Triângulo Mineiro) na linha Sociedade, Desenvolvimento e Regionalidade, que abrange temas como cultura, comportamento organizacional, trabalho, diversidade, identidade, entre outros e, ainda, “pesquisas sobre perspectivas do ensino de administração para o desenvolvimento regional” (FAGEN, 2018). Segundo o INDI, que é a agência de promoção de investimento e comércio exterior de Minas Gerais (INDI, 2017), o Triângulo Mineiro é estratégico em razão de sua localização geográfica, interligando importantes estados brasileiros.

A região ainda se destaca pela participação no PIB – Produto Interno Bruto, e na produção agropecuária, indústria de extrativismo, produção de bebidas e alimentos, indústria química e por ser a sede de importantes distribuidores / atacadistas. Além disso, grandes empresas estão instaladas no Triângulo Mineiro, como por exemplo: Algar, Ambev, Cargill, Itambé, Sadia, Souza Cruz, Black & Decker, JBS, Vale Fertilizantes, Bunge Alimentos, Bunge Fertilizantes, Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração (CBMM) e Nestle (INDI, 2017). Face a tantas empresas, e dada a importância da região na economia do estado e do

Brasil, o presente estudo se faz relevante na medida em que se volta a fatores que impactam na formação de mão de obra qualificada para atuar nestas organizações, especialmente, seus gestores.

O conceito de evasão engloba estudantes que abandonaram, trancaram, solicitaram desistência ou se transferiram para outro curso ou outra instituição de ensino (BRASIL /MEC, 1996, p. 19). Para o MEC, há três formas de evasão: desligamento do curso superior em função de abandono (não renovação de matrícula), transferência ou reopção, trancamento e/ou exclusão por norma institucional; evasão da instituição: desligamento da instituição na qual está matriculado; e evasão do sistema: abandono definitivo ou temporário do ensino superior.

Para fins do presente trabalho será considerada a evasão por transferência, desistência, jubramento e abandono, tomando-se como base as Normas Gerais de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (CONGRAD, 2011).

A transferência é destinada a alunos com vínculo na UFU ou em outra Instituição de Ensino Superior, para o preenchimento de vagas ociosas, ou seja, vagas geradas por óbitos, desistências, transferências, desligamentos, abandonos ou jubramento, implicando saída do curso de origem.

Nos termos dos artigos 208 e 209 das Normas Gerais de Graduação da UFU, considera-se desistente oficial “o discente que comunicar formalmente a desistência de sua vaga no curso” ou simplesmente “desistente” o discente que não frequentar, no mínimo, 75% da carga horária total dos componentes curriculares nos quais estiver matriculado, ou de outras atividades acadêmicas promovidas pelo curso, ministrada durante os dez primeiros dias letivos do semestre ou ano letivos de seu ingresso (CONGRAD, 2011).

O jubramento por sua vez trata-se da "perda de vínculo com a UFU pela não conclusão do curso no tempo máximo previsto em seu Projeto Pedagógico ou por rendimento acadêmico insuficiente" (CONGRAD, 2011). No que se refere ao jubramento por não conclusão do curso, no prazo máximo previsto no projeto pedagógico, importante esclarecer que todos os cursos possuem prazo mínimo e máximo para sua conclusão. Este "prazo" é definido tomando-se em conta as diretrizes curriculares mínimas e o considerando a estrutura e ofertas curriculares dos cursos. O recebimento de valores do Governo Federal, por aluno, está atrelado à expectativa de conclusão do curso pelo discente, neste período.

A definição de abandono de curso compreende a "não renovação de matrícula pelo discente em componentes curriculares depois de esgotados os períodos de trancamento de matrícula". As Normas Gerais de Graduação da UFU permitem a realização de trancamento

geral por dois semestres, consecutivos ou não, em se tratando de cursos em regime semestral, ou por um ano, para cursos de regime anual (CONGRAD, 2011).

Na UFU, o curso de Administração é ofertado em dois turnos: integral e noturno, ambos em regime semestral, com prazo máximo para integralização de 07 (sete) anos e com as mesmas exigências curriculares, no que tange à carga horária total (3.510 horas), carga horária obrigatória (2.910 horas), carga horária mínima optativa (600 horas), estágio (300 horas) e atividades complementares (150 horas). A diferença reside no prazo mínimo, sendo este de 04 (quatro) anos para o curso integral e 05 (cinco) anos para o noturno (FAGEN, 2011).

A Resolução CONGRAD 015/2011 também define o que é Rendimento Acadêmico insuficiente.

O rendimento insuficiente fica caracterizado:

- I – quando, decorridos 70% de tempo máximo para a integralização, previsto no Projeto Pedagógico, o discente não tiver obtido aproveitamento em pelo menos 50% do número de componentes curriculares necessários para a integralização curricular;
- II – quando o discente não obtiver aproveitamento em nenhum componente curricular em que tiver se matriculado em três semestres ou dois anos letivos, consecutivos ou não, nos casos de curso semestral ou anual, respectivamente;
- III – quando o discente for reprovado em um mesmo componente curricular por quatro vezes, consecutivas ou não; e
- IV – quando o discente obtiver CRA inferior a trinta em três semestres letivos ou dois anos letivos, consecutivos ou não, nos casos de curso semestral ou anual, respectivamente. (CONGRAD 015/2011 - Art. 211)

O CRA é o Coeficiente de Rendimento Acadêmico, calculado ao final de cada período letivo, e considera a carga horária em que o discente esteve matriculado e o seu desempenho. Considera, ainda, caso o discente tenha sido reprovado, se tal reprovação se deu por pontuação insuficiente (o mínimo para aprovação são 60 pontos) ou se a reprovação ocorreu por infrequência (o mínimo exigido é de presença a 75% das atividades previstas/ministradas, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Tendo em vista os números referentes à evasão no curso de Administração ofertado pela FAGEN/UFU, o presente estudo de faz relevante na medida em que, se propondo a levantar como se configuram e aglutinam os fatores que influenciam o comportamento e o desempenho acadêmico dos discentes evadidos, propiciará conhecer/definir o problema, o que segundo Schargel e Smink (2002) seria o primeiro passo para sua resolução.

Propondo-se, ainda, a avaliar os fatores políticos referentes aos programas e ações governamentais desenvolvidos e implementados no período de estudo, poderá identificar seus impactos no acesso e permanência de discentes. No mesmo passo, avaliando a dimensão institucional, poderá identificar quais as práticas podem favorecer a permanência de alunos e, eventualmente, apontar medidas que são ou podem ser tomadas para reduzir os níveis de evasão,

traduzindo-se assim, em contribuição social pois, o conhecimento de tais fatores poderá ser utilizado para a diminuição dos índices de evasão, o que trará reflexos de resgate acadêmico de alunos, recuperação de receitas para a Universidade e melhorias em práticas pedagógicas, no projeto do curso e estruturas de apoio na Universidade.

Considerando que a maior parte das pesquisas aborda a perspectiva do estudante e suas condições pessoais que conduziram à evasão, a contribuição teórica do presente trabalho se dará por uma abordagem mais ampla, associando e buscando compreender as influências políticas e institucionais que contribuem para a permanência do aluno e sua conclusão de curso, ampliando o conhecimento na área de estudos em Administração, alinhando-se ao programa de Pós-Graduação da FAGEN pois pondera-se que a influência da dimensão institucional e das práticas adotadas pela IES se caracterizam como fatores determinantes no processo de evasão de alunos, e que esse processo não pode ser explicado somente por questões relacionadas à dimensão política, como por exemplo, programas de acesso e políticas afirmativas e de democratização do ensino ou por fatores relacionados à dimensão contextual, incluindo formação prévia, gênero, idade, nível sócio econômico, entre outros.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GERAL

Esse trabalho visa compreender a evasão no curso de Administração da FAGEN, por meio da análise das dimensões políticas, institucionais e contextuais.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Dimensão Política: analisar os programas e ações governamentais previstos e implementados, no período 2007 a 2017, voltados à democratização e acesso ao ensino superior avaliando/correlacionando seu impacto na permanência ou evasão de alunos do curso de Administração da FAGEN.

Dimensão Institucional: analisar as ações e procedimentos institucionais, no período 2007 a 2017, que contribuem para a permanência ou evasão de alunos do curso de Administração.

Dimensão Contextual:

1) Levantar o percentual de alunos que são desligados do curso de Administração da FAGEN em face do número de ingressantes e concluintes, no período de 2007 até 2017, analisando se há um padrão de evasões por período de curso.

- 2) Identificar, a partir de dados referentes de desempenho no processo seletivo de ingresso e durante a graduação, por meio do CRA, bem como do ingresso por programas de ações afirmativas, o perfil do aluno do curso de Administração e que pode estar relacionado à evasão.
- 3) Qualificar os discentes desligados, buscando conhecer os motivos que acarretaram seu desligamento do curso e detectar em que medida houve atuação da IES para evitar a evasão.

Esta dissertação foi estruturada em cinco partes. A primeira refere-se à introdução, com uma contextualização ao tema, esclarecendo a escolha da delimitação do estudo, a relevância, alguns aspectos comparativos da evasão, sendo também apresentados os objetivos do estudo. A segunda parte trata-se da fundamentação teórica, que subsidia a análise do fenômeno e que se encontra subdividida em cinco partes: inicialmente abordam-se aspectos da dimensão política, com elementos do macroambiente, políticas públicas, educação e fatores externos às instituições de ensino superior. A segunda, trata da dimensão institucional, ou seja, fatores relacionados ao curso ou à instituição de ensino e, em seguida, expõe-se a dimensão contextual, com os fatores relacionados às características individuais do estudante. A quarta subdivisão apresenta as dimensões em diálogo, com a revisão de pesquisas sobre evasão e, na quinta subdivisão são discutidas particularidades da formação em Administração. A terceira parte do trabalho relaciona-se aos aspectos metodológicos, descrevendo-se a caracterização da pesquisa e os caminhos percorridos para a coleta de dados, e a análise e tratamento dos mesmos. Em seguida são relatados e discutidos os resultados. Por fim, apresento as considerações finais do estudo e, na sequência, as referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O problema da evasão escolar se apresenta em todos os níveis. Segundo os dados do último Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo INEP- MEC (INEP, 2018), o ensino fundamental é, ainda, o que congrega o maior número de estudantes, com 15.328.840 alunos matriculados, o que pode ser explicado, ao menos em parte, pela legislação em vigor, que determina a frequência obrigatória e responsabiliza tanto pais, tutores etc. quanto o Estado pelo cumprimento desta norma.

No ensino médio, este número se reduz drasticamente, congregando 7.930.384 alunos matriculados e, se considerada a faixa ideal, ou seja, jovens entre 15 e 17 anos, o número é ainda inferior, com 5.985.908 matriculados. Aliás, o mesmo Censo (INEP, 2018), demonstra uma tendência de queda de matrículas no ensino médio, entre 2013 e 2017, com redução superior a 380.000 matrículas. O ensino superior, por sua vez, tem um ingresso ainda mais reduzido: 1.858.106 ingressantes em 2016 (INEP, 2017). Estes números, somados ao percentual de evasões no ensino superior, mostram a gravidade no cenário da educação.

Em 1996, foi publicado o primeiro estudo relevante sobre evasão, no Brasil, a partir de um levantamento conduzido pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL/MEC, 1996), criada para compreender o fenômeno, em sua amplitude e profundidade e, desta forma, contribuir para a redução das taxas de evasão nas Instituições Federais.

A Comissão identificou três grupos de fatores que contribuem para a evasão: fatores externos, econômicos ou socioculturais, fatores relacionados ao curso e/ou à instituição e fatores relacionados ao estudante, o que é corroborado pela literatura. Diante dos objetivos desta pesquisa, faz-se necessário abordar, ainda que brevemente, os elementos do ambiente institucional e as políticas públicas voltadas à educação, antes de nos aprofundarmos, efetivamente, nos elementos que envolvem os fatores externos à IES, os fatores internos da IES e do Estudante. Como se vê, a evasão não pode ser explicada por um ou por poucos fatores, configurando-se como um fenômeno complexo e multifacetado, sendo necessário conhecer cada um de seus componentes a fim de melhor explorar e compreender sua ocorrência em um caso concreto. Na sequência, estes elementos serão apresentados, abordando-se a dimensão política, com elementos do macroambiente e externos à instituição, a dimensão institucional, ou seja, fatores relacionados ao curso e à instituição de ensino e a dimensão contextual, com os fatores relacionados ao estudante. Em seguida, trata-se destas dimensões em conjunto e das particularidades da formação em Administração.

2.1 ELEMENTOS DO MACROAMBIENTE

2.1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

Parte do presente estudo, em sua dimensão política, se propõe a analisar os programas e ações governamentais, previstos e implementados entre 2007 e 2017, voltados para a democratização e acesso ao ensino superior, correlacionando-os e avaliando seu impacto na permanência ou evasão de alunos do curso de Administração da FAGEN. Assim, para que seja possível tal análise, faz-se necessário tratar das políticas públicas voltadas para a educação e conhecer as ações/ programas em funcionamento. Alguns dos programas foram estabelecidos em período anterior ao da delimitação da pesquisa. No entanto, por se encontrarem em vigor, serão abordados.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, dispõe, em seu artigo 6º, que a educação é um direito social, dedicando-lhe, mais adiante, uma seção exclusiva. De acordo com o texto constitucional, a organização dos sistemas de ensino deve ser feita de forma colaborativa entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Como regra, estabelece percentuais mínimos de investimentos, atrelados a impostos, prevendo o repasse entre órgãos da Federação e complementações. Faculta, ainda, a oferta, à iniciativa privada, desde que observado o cumprimento de legislação e normas e mediante autorização do Poder Público.

No mesmo passo em que a educação é alçada à condição de direito social, é estabelecida como dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, assegurando-se a educação básica obrigatória e gratuita entre os 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos de idade - ensino fundamental e médio, atendimento especializado a pessoas com necessidades especiais, acesso aos níveis mais elevados de ensino, além de outras garantias, como oferta de ensino noturno, oportunização de acesso aos que não realizaram os estudos em idade própria, transporte, merenda, material escolar e assistência à saúde. Para as universidades, restou assegurada a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, prevendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O texto constitucional original previa, ainda, que, por lei, seria estabelecido um plano nacional de educação, de duração plurianual, para a articulação do ensino em seus diferentes níveis e estabelecimento de ações integradas. A alteração, por Emenda Constitucional em 2009, fixou a duração decenal do plano, reafirmando o caráter integrado das ações, para todos os níveis, etapas e modalidades de educação, visando “erradicação do analfabetismo;

universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País; e, estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.” (BRASIL, 2009)

O primeiro Plano Nacional da Educação (PNE), pós Emenda Constitucional, previsto para o período de 2001-2010, conforme indica Souza (2014), em razão de vetos à proposta original e pelo excessivo estabelecimento de metas, implicou tanto na ausência de recursos de financiamento quanto dificuldades de implantação e, por conseguinte, no alcance das metas. Quanto ao Plano que o sucedeu, atualmente em vigor, PNE 2014-2024, este “mostra-se tecnicamente mais aperfeiçoado, embora em termos político-educacionais ainda reflita conservadorismos e decisões privatistas da educação.” (SOUZA, 2014, p. 162). Para o autor, a limitação do número de metas bem como o estabelecimento de etapas e indicadores de avaliação viabilizam o acompanhamento mais próximo e atento de sua execução.

“A despeito das metas e estratégias, o PNE 2014-2024 tem potencial para se tornar um instrumento de gestão pública da educação brasileira. Para tanto, é preciso um constante acompanhamento e avaliação do alcance das metas no decorrer desses dez anos.” (OLIVEIRA, 2015, p. 66)

Dourado (2016) ressalta que o PNE 2014-2024 se constitui em importante marco para os profissionais da educação pois, a partir das metas estabelecidas, voltadas à profissionalização e valorização do profissional em educação, foram estabelecidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Aliás, as metas do PNE 2014-2024, em conjunto com as referidas DCN, reforçam a noção de integração do sistema educacional na medida em que se reconhecem as Universidades como formadoras dos profissionais que atuarão na educação básica, demandando, portanto, maior articulação entre as instituições de diferentes níveis de ensino.

Assim, com feições constitucionais, firma-se o compromisso do Estado com a educação. Porém, a materialização do compromisso, sua efetivação, somente pode ocorrer por meio de políticas públicas, que mais se relacionam a projetos governamentais do que propriamente ao Estado enquanto conjunto de instituições. “As políticas não são construídas de uma só vez; são construídas e reconstruídas interminavelmente. A construção de políticas é um processo de aproximações sucessivas aos objetivos pretendidos, no qual os próprios objetivos vão sendo alterados e reconsiderados.” (LINDBLOM, 1959, p. 86)

O estabelecimento de políticas públicas relaciona-se, portanto, à convergência de interesses, aos conflitos, às mudanças sociais e ambientais, às demandas de mercado, às necessidades de adequação e, ainda, ao se constatar o que é, e se vislumbrar o como pode ser. Quanto ao futuro possível (como pode ser) a igualdade de formação, apontada por Freitas et al. (2002), pode ser tida como o modelo ideal, porém, a mercantilização do ensino, no sentido de atendimento às demandas do mercado (ANTUNES: PERONI, 2017), é elemento determinante no estabelecimento das políticas públicas no campo da educação.

O sistema de acumulação capitalista engendra em seu desenvolvimento problemas estruturais relativos à constituição e reprodução permanente da força de trabalho e à socialização desta através do trabalho assalariado. O Estado deve “responder” a estes problemas, ou em outros termos, deve assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho – inclusive visando uma adequação quantitativa entre a força de trabalho ativa e a força de trabalho passiva – e da reprodução da aceitação desta condição. (HÖFLING, 2001, p. 34)

Nesta linha, segundo informações constantes do próprio sítio eletrônico do Ministério da Educação, a atuação do órgão, no que se refere à educação superior, visa a ampliação e democratização do acesso que “é fator decisivo para a diminuição das desigualdades sociais e regionais, para o desenvolvimento científico e tecnológico, para a inclusão social e para a geração de trabalho e renda.” (BRASIL, 2018). Por outro lado, políticas educacionais não se destinam a segmentos ou níveis específicos, isto porque o sistema é integrado, havendo consequências do que é desenvolvido em um nível nos demais.

Como parte do projeto de ampliação do acesso ao ensino superior, há o Programa Universidade para Todos - PROUNI, institucionalizado por meio da lei 11.096/2005, que visa a concessão de bolsas de estudo, tanto integrais quanto parciais, em cursos de graduação e sequenciais, em IES particulares. Como pré-requisito, o interessado deve ter cursado o ensino médio em escola pública ou na condição de bolsista em instituição privada e a renda familiar *per capita* não pode ultrapassar três salários mínimos. Paralelamente, há o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que apesar de existir desde 2001, teve algumas características alteradas, como por exemplo, taxa de juros aumentada de 3,4% para 6,5% ao ano em 2015. O Fies destina-se a financiar a graduação de alunos matriculados em IES privadas.

Para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, visando expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, foi criado o Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006. Uma das características interessantes da UAB é a integração entre Universidades, com conteúdo, recursos federais e participação de estados e municípios fornecendo a infraestrutura para os denominados “polos” onde acontecem as

atividades presenciais, especialmente laboratórios e avaliações. A UAB se propõe a levar a formação superior à população de municípios que não possuem *campi* universitários, e que, de outro modo, teria que se deslocar para outros centros urbanos com implicações de diferentes ordens. Prioritariamente, a UAB visa contribuir para a formação de professores, mas se expandiu para oferecer cursos em diferentes áreas.

Amiel, Duran e Costa (2017) destacam que, não obstante o nome “aberta”, pode ser considerada “fechada” por muitos critérios. Os autores apontam que o acesso é restrito, vez que dependente de aprovação em processo seletivo, o horário e local de estudo são flexíveis mas limitados pelo próprio curso, que demanda avaliações presenciais, e, ainda, a cadência da oferta de disciplinas e, portanto, o que o aluno vai estudar e quando vai estudar é igualmente determinado/ limitado pelo curso.

Como possibilidades da UAB, há trabalho colaborativo, produção de material educacional compartilhável, adaptável e reutilizável, redução de custos entre outros e, paralelamente, a necessidade de reformulação de práticas pedagógicas e metodologias adequadas, pois as feições do ensino a distância são muito diferentes do ensino presencial. (AMIEL; DURAN; COSTA, 2017). “As novas tecnologias de informação e comunicação, sobretudo a *internet*, trouxeram possibilidades reais para o sistema UAB promover educação a distância interativa, *on-line*.” (HERNANDEZ, 2017, p. 299).

Outro destaque é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído por Decreto em 2007 e implantado em 2008, que possui como objetivos a ampliação do acesso e a permanência na educação superior, em universidades federais. A instituição do Reuni relaciona-se ao cumprimento de meta prevista no primeiro Plano Nacional de Educação, que trata da expansão de oferta, implicando aumento de vagas em cursos já existentes, oferta de novos cursos ou oferta de cursos já existentes em diferentes turnos, preenchimento de vagas ociosas e redução de taxas de evasão.

Paralelamente às ações efetivas de expansão, e considerando o caráter relacional das formações, o Reuni trouxe impactos de diferentes ordens, tais como: revisão de estruturas acadêmicas, reorganização de cursos, diversificação de modalidades, diversificação de currículos, articulação da educação superior com a educação básica e profissional, atualização de metodologias de ensino, instituição de programas de capacitação pedagógica, articulação da pós-graduação com a graduação, além de programas de assistência estudantil, políticas de inclusão e de extensão universitária. (BRASIL, 2007)

Caixeta (2013) indica que o Reuni toma parte no “projeto” de massificação da educação e que os recursos destinados às Universidades, para sua implementação, são insuficientes frente às metas estabelecidas, compreendendo-se aqui massificação como ingresso das massas e não um ingresso massivo no ensino superior. Carvalho (2014) ressalta a “interiorização” da Universidade neste processo de expansão, mas, de igual modo, vê a questão de recursos como um óbice à eficácia do programa.

...é importante lembrar que o montante de financiamento ao segmento federal é demasiado insuficiente, em face do esforço de expansão intensiva e extensiva em curso, cujas evidências concretas estão na precariedade da infraestrutura das novas instituições e nas necessidades de contratação de pessoal docente e técnico-administrativo, e de investimento nas existentes, diante do processo acelerado de interiorização e de constituição de múltiplos *campi*. (CARVALHO, 2014, p. 243)

Assim como a interiorização é uma característica positiva do Reuni, na medida em que as universidades federais abriram novos *campi*, o crescimento de matrículas também, conforme apontado por Lima e Machado (2016). As autoras, no entanto, observam que há vulnerabilidades, pois o número de vagas remanescentes é alto e a evasão não foi contida. A insuficiência de pessoal é um óbice apontado por Lima e Machado (2016) para se alcançar a qualidade desejada, e “a expansão da universidade não foi acompanhada de melhorias das condições de trabalho dos docentes, uma realidade que não é diversa das outras Instituições de Ensino Superior.” (PIZZIO; KLEIN, 2016, p. 511)

A Universidade Federal de Uberlândia aderiu ao Reuni a partir do segundo semestre de 2008, com a previsão de oferta de 1.350 novas vagas. Souza (2013) avaliou a repercussão do Reuni, sob o ponto de vista político-cultural e técnico-operacional, na Universidade Federal de Uberlândia, e reporta ter havido contratempos, inclusive quanto à própria aprovação pelo Conselho Universitário – CONSUN, pois havia um forte movimento contrário na comunidade acadêmica, principalmente entre os estudantes.

Durante a execução do programa, a UFU enfrentou desafios para implantar o programa porque as ações administrativas e pedagógicas, necessárias à sua consecução necessitavam ser desenvolvidas as licitações eram complexas e burocráticas, e as construções não aconteciam na mesma velocidade que o aumento de vagas previsto e o ingresso de novos discentes. (Souza, 2013, p. 103)

Outros impactos em âmbito institucional, na UFU, referem-se à contratação de técnicos administrativos, muitos com nível de formação superior à exigida na posse para o cargo (graduação, mestrado e doutorado) e superior às de técnicos que já se encontravam vinculados à Universidade, ocasionando, simultaneamente um choque cultural e uma “oxigenação” dos processos de trabalho, além da contratação de docentes. Souza (2013) constatou o aumento

considerável de demandas, a diversos setores da Universidade, especialmente no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, que precisou adequar os procedimentos e informatizar seus processos a fim de garantir o atendimento necessário à comunidade acadêmica.

Cabe aqui um parêntese para tratar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Criado em 1998 para avaliar o desempenho de estudantes concluintes do ensino médio, encontra-se em sua 20ª edição. O exame, a despeito de voluntário, em razão da crescente participação de alunos, serve “como ferramenta de diagnóstico do sistema educacional no país.” (VILELA et al, 2017, p. 658) e, ainda, as notas obtidas, pelos alunos, têm servido para a inscrição em diversas seleções para cursos de graduação, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e também para concorrer a bolsas pelo PROUNI. (BRASIL, 2018)

No que se refere ao Sistema de Seleção Unificada - SiSU, vale destacar como aspecto positivo o fato do aluno realizar uma única prova, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e poder concorrer a vagas em diversas IES, em qualquer estado da federação. “[...] com o SiSU, as chances de ingresso no ensino superior em uma universidade pública aumentaram para muitos estudantes, principalmente para aqueles que residiam em locais desprovidos de instituições públicas.” (BARBOSA et al. 2017, p. 727)

As Universidades, no segundo semestre de cada ano, informam ao MEC os cursos e o número de vagas para ingresso pelo SiSU. Na Universidade Federal de Uberlândia a adoção do SiSU se deu de forma parcial e crescente. Em 2011, apenas alguns cursos, a maioria ofertados no *Campus* Pontal, tiveram ingressos pelo SiSU. Já em 2012, a oferta foi parcial, relativamente ao número de vagas (50%) e atualmente, o ingresso no primeiro semestre de cada ano letivo se dá por meio do SiSU. Para ingresso no segundo semestre, o interessado deve participar de processo seletivo próprio (Vestibular) da Universidade.

Após a adoção, pela UFU, do SiSU, como processo seletivo de ingresso, houve uma alteração significativa no percentual de alunos evadidos. Para os cursos na área de Ciências Humanas, por exemplo, os autores constataram um aumento superior a 26%. No entanto, nas Engenharias, o percentual de evadidos diminuiu consideravelmente: de 28,41% para 7,77%. Outro ponto a ser observado é que, de modo geral, os cursos mais concorridos, tiveram índices maiores de evasão após a adoção do SiSU e, a contrário senso, os menos concorridos tiveram as menores taxas de evasão. (BARBOSA et al. 2017)

Outro importante instrumento de democratização de acesso trata-se da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), mais conhecida como Lei de Cotas. Tal norma prevê, no que se refere aos cursos de graduação, a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas iniciais ofertadas, em

IES públicas, para alunos que tenham concluído o ensino médio na rede pública. Possui, ainda, subdivisões desta oferta, assegurando percentuais a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e também àqueles cuja renda familiar *per capita* seja igual ou inferior a 1,5 salários mínimos. Mais recentemente, a lei foi alterada para abarcar, também, a reserva de vagas para pessoas com deficiência (BRASIL, 2016). A reserva de vagas para ingresso em Universidades é objeto de debate, como qualquer ação afirmativa.

Assim, diversos fóruns de discussão foram formados e se tornaram verdadeiros *ringues* compostos por diferentes segmentos e atores sociais (acadêmicos, filósofos, militantes de movimentos sociais, representantes da sociedade civil, entre outros grupos) em torno do embate dicotômico entre os que defendiam as cotas como iniciativa de valorização e inclusão étnico-racial e os que as condenavam como prática discriminatória e inconstitucional. Alastrou-se pelo país o mal-estar gerado pelos possíveis impactos destrutivos de uma política “racializadora” em um país miscigenado como o Brasil. Os atritos ideológicos foram sendo cada vez mais exaltados em função das expectativas “devastadoras” das cotas para a sociedade e para a qualidade do Ensino Superior na opinião dos grupos contrários a essa política pública. (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017, p. 184)

É inegável que as principais discussões acerca da Lei de Cotas tiveram e têm foco na inclusão de negros nas universidades, mas a lei vai além, abrangendo a inclusão de jovens em desvantagem social e de formação, ao assegurar a destinação de 50% das vagas para alunos egressos de escolas públicas. Isto representa, em certa medida, o reconhecimento das falhas no sistema educacional, em que se atesta que o aluno da escola pública não tem condições de competir em “pé de igualdade” com alunos de escolas privadas, e uma tentativa de equilibrar o acesso.

A crítica mais importante a esse mecanismo de inclusão das classes menos abastadas é a de que os alunos que entram através do sistema de cotas não têm nível educacional suficiente, o que geraria queda de qualidade no ensino superior. Outra crítica presente avalia que as ações afirmativas por meio de cotas não lidam com a questão mais central: a desigualdade educacional na educação básica. (VILELA et al, 2017, p. 655)

Coutrim, Pena e Sousa (2018) investigaram as táticas e estratégias de candidatos para burlar a Lei de Cotas. As autoras constataram que há fragilidades e tentativa de “contornar” a lei nas três condições impostas, nas variadas modalidades: escola pública, renda e PPI. Quanto ao critério escola pública, a norma é bastante clara, impedindo a participação de alunos que, em algum momento tenham cursado parte do ensino médio na rede privada. No entanto, não é incomum a apresentação de Certificado de Conclusão, obtido por meio de exame supletivo, com a denúncia posterior, de que o candidato estudava em escola particular.

Outros casos se referem à questão de renda. A limitação legal para concorrer à vaga reservada é que a renda familiar *per capita* seja igual ou inferior a 1,5 salários mínimos. Dentre

os documentos comprobatórios, devem ser apresentadas as cópias de Carteira de Trabalho, extratos bancários, declaração de Imposto de Renda etc. No entanto, há casos em que, deliberadamente, o candidato omite parte da renda.

Mais nebulosa, ainda, é a questão racial. Para indígenas, prevê-se a apresentação do Registro Administrativo de Nascimento Indígena. No entanto, para pretos e pardos a maior parte das instituições ainda utiliza o critério da autodeclaração. Dada a miscigenação da população brasileira, não é incomum que alguém, sem as características fenotípicas negroides, se apresente como pardo. “[...] as táticas empreendidas a partir das “brechas” da Lei nº 12.711 (Brasil, 2012a) possibilitam a ocupação indevida das vagas destinadas aos participantes da Política de Ação Afirmativa, em detrimento dos que, por direito, deveriam ocupá-las.” (COUTRIM; PENA; SOUSA, 2018, p. 153).

Para analisar o impacto das notas no Enem, entre cotistas e não cotistas, Vilela et al. (2017) utilizaram microdados do Enem para 2011 e o Censo da Educação Superior 2012, com foco em duas áreas cuja concorrência é diametralmente oposta: Educação e Ciências Biológicas e da Saúde, separando os grupos por unidade da federação. Os autores concluíram que a inclusão de cotas não teve impactos significativos nas médias dos candidatos aprovados. No entanto, a proporção de ingresso de candidatos oriundos de escola pública, de baixa renda e PPI aumentou significativamente nos cursos da área mais concorrida (Ciências Biológicas e da Saúde).

É importante salientar que os “acertos” do candidato no Enem não se traduzem automaticamente em sua nota para participar do SiSU. Na seleção, a nota do candidato é calculada considerando as notas e desempenho dos demais candidatos do curso escolhido, dentro da modalidade de concorrência.

Buscando lançar uma luz sobre o estigma de que alunos cotistas necessariamente têm um pior desempenho do que não cotistas, Cohen, Exner e Gandolfi (2018) investigaram as notas, na graduação, em três cursos ofertados em um dos *campi* fora de sede da Universidade Federal de Uberlândia. Sob os aspectos quantitativos do trabalho, os autores concluíram que não há diferença significativa de desempenho entre cotistas e não cotistas. “A análise qualitativa também não demonstrou, no geral, que há distinções significativas entre o envolvimento, desempenho e motivação dos alunos cotistas ou não cotistas com a universidade.” (COHEN; EXNER; GANDOLFI, 2018, p. 58). Mister notar que mesmo os candidatos que ingressaram pela ampla concorrência eram egressos de escolas públicas, apontando que as dificuldades acadêmicas em ambos os grupos podem ser mitigadas por cursos de nivelamento.

Pode-se pensar então, a partir das observações de Cohen, Exner e Gandolfi (2018) que, para cursos em que a ampla concorrência seja majoritariamente preenchida por alunos que estudaram em escolas privadas, desconsiderando um viés de condição socioeconômica ou racial, haverá diferença de desempenho na graduação e que tais diferenças podem ter impacto na evasão ou permanência de alunos.

Há, ainda, outros programas como o Programa de Educação Tutorial (PET), Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT), Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), o Idiomas Sem Fronteiras (ISF), Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), entre outros. Assim, há diversos programas e ações em andamento, mas, aparentemente, nenhum deles tem o condão, ao menos de forma isolada, de reverter o quadro de evasão em IES públicas.

Como visto, podemos destacar o potencial do Plano Nacional de Educação – PNE, como instrumento de gestão da educação, desde que as ações previstas sejam acompanhadas para atingimento das metas. Paralelamente, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI trouxe a ampliação de vagas e expansão universitária sem, no entanto, ter impacto direto na redução dos índices de evasão.

No que tange ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, destaca-se o caráter democrático de seu uso para ingresso em IES pelo SiSU ressaltando, porém, que a mobilidade dos estudantes indica uma tendência à evasão em períodos iniciais, especialmente no primeiro período do curso. Já a Lei de Cotas, por sua própria natureza, e a despeito das controvérsias e divergências de opinião entre grupos a favor ou contra sua adoção, assegurou o ingresso em Instituições Públicas de alunos egressos de escolas públicas, mas não necessariamente contribuiu para a conclusão da graduação destes alunos.

2.1.2 FATORES EXTERNOS ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Os trabalhos da Comissão (BRASIL/MEC, 1996) apontam que fatores externos às Instituições de Ensino Superior e relacionados ao mercado de trabalho, reconhecimento social da carreira escolhida, à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau, desvalorização da profissão, por exemplo, o “caso” das Licenciaturas, dificuldades financeiras do estudante, dificuldades de atualização das IES em razão dos avanços tecnológicos, econômicos e sociais e a ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação, impactam a evasão.

“As representações sociais, comuns aos grupos sociais, fazem parte da vida cotidiana, conferindo significados simbólicos partilhados aos acontecimentos, fenômenos e categorias sociais.” (OLIVEIRA et al, 2011, p. 241). Neste sentido, a escolha de uma carreira está diretamente ligada à percepção que se tem dela bem como será influenciada pelas experiências individuais. A imagem que se constrói do mercado de trabalho; tal ou qual carreira é mais ou menos promissora, varia de acordo com o grupo ou classe social em que o indivíduo se insere e esta imagem pode aproximar-se mais ou menos da realidade de acordo com as experiências cotidianas.

Em pesquisa conduzida por Bardagi et al (2006), foi avaliado o nível de satisfação de estudantes graduandos com sua escolha profissional, as dificuldades percebidas para inserção no mercado de trabalho e os sentimentos e expectativas quanto à futura atividade profissional. De acordo com as respostas, segmentou-se a avaliação em dois grupos: os que se encontravam muito satisfeitos ou satisfeitos e os que estavam pouco satisfeitos ou insatisfeitos. As causas de satisfação do primeiro grupo predominantemente tinham caráter pessoal enquanto a principal causa de insatisfação para o segundo grupo era o mercado de trabalho. Para ambos os grupos, as dificuldades percebidas para inserção no mercado de trabalho relacionavam-se à saturação, ou à própria falta de identificação, capacidades ou habilidades pessoais. Logicamente, no que se refere às expectativas quanto à atividade profissional, o grupo em que havia satisfação com a escolha tinha uma expectativa positiva e no outro grupo predominavam sentimentos negativos e de frustração.

As expectativas de formandos quanto ao ingresso no mercado de trabalho e a confiança nas competências e habilidades adquiridas foi objeto de pesquisa por Teixeira e Gomes (2004). Os autores pontuam que se trata de mais um momento de transição e exploração de perspectivas, com reavaliação das escolhas feitas e um repensar das experiências. Considerando que a pesquisa foi realizada com alunos em final de curso, alguns pontos se destacaram. Há uma percepção de fragmentação entre teoria e prática nas disciplinas e todas as oportunidades de vivências práticas foram tidas como positivas, fossem atividades curriculares ou não. Outro sentimento entre os alunos é a necessidade de complementação da formação recebida.

Quanto ao ingresso efetivo no mercado de trabalho, os alunos percebem a distância entre o que aprenderam e o que lhes é exigido, havendo uma certa separação entre o modelo aprendido e a realidade, com um ritmo mais acelerado para a realização de tarefas. A insegurança também domina o cenário, sendo mitigada pelo apoio financeiro familiar e pelo relacionamento com outros profissionais que atuam no mercado. Outros apontamentos referem-

se à capacidade de elaborar currículos e procurar emprego ou, na condição de autônomo, como cobrar pelos próprios serviços. Na mesma linha, Bardagi et al (2006) indicam que na fase final o aluno sente a necessidade de apoio e que lhe sejam fornecidas ferramentas para auxiliar sua inserção profissional, como, por exemplo, “estratégias de busca de emprego, oficinas de currículo etc.” (BARDAGI et al, 2006, p. 71)

Gondim (2002) investigou as expectativas de universitários em períodos de conclusão de curso e constatou que, apesar dos estudantes afirmarem que a escolha do curso superior se deu em função da identidade profissional, muitos reconheceram outras influências, destacando-se as expectativas dos pais. Aos alunos, em final de curso, ainda falta clareza quanto ao papel profissional que irão desempenhar, bem como quanto às competências e habilidades adquiridas na graduação; como serão empregadas; dúvidas se a sua formação acadêmica realmente será útil no mercado de trabalho, percebendo-se uma fragmentação do perfil profissional. (GONDIM, 2002)

[...] a identidade profissional é construída ao longo do processo de formação, pois quando da escolha, muitos estudantes, por desconhecimento da realidade de mercado e por se basearem em experiências positivas e negativas com disciplinas no segundo grau, ingressam no ensino superior com uma imagem idealizada ou distorcida da profissão, que aos poucos vai sendo redefinida, o que contribui tanto para a construção de um vínculo mais amadurecido com o curso superior quanto para sua fragilização. (GONDIM, 2002, p. 302-303)

Na mesma linha, Oliveira et al (2011, p. 242) afirmam que “a instabilidade do mercado de trabalho, o crescente desemprego e a possibilidade de exclusão duradoura do emprego estável têm tornado cada vez mais problemática a projeção de uma identidade social real com base nas representações sociais das carreiras possíveis.”

O ideal que envolve os alunos do curso de Administração foi explorado por Oliveira et al (2011) que, partindo de um cenário, sugerido aos alunos, de que estes se encontravam formados há dez anos, e receberam uma proposta de trabalho, deveriam descrever as razões pelas quais seriam os candidatos ideais ao posto oferecido. A ideia era conhecer as representações sociais e identidade profissional dos estudantes, sua perspectiva sobre seu futuro depois de formados; suas expectativas quanto ao conhecimento que terão acumulado; como se dará sua formação e aperfeiçoamento, sua trajetória pessoal e profissional. A pesquisa foi conduzida com alunos ingressantes da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, dos dois turnos: manhã, com 44 alunos, e noturno, com 48 alunos.

De modo bastante uniforme, os alunos destacaram a importância de uma formação contínua, mencionando a realização de cursos de pós-graduação, tanto *lato* quanto *stricto* senso

e MBA's. O domínio de vários idiomas e vivências no exterior, quer seja em razão de intercâmbio na graduação, cursos de pós ou trabalhos em multinacionais, também foi ressaltado. Chama a atenção a relevância dada aos alunos por terem se formado em uma Universidade Federal, reiterando a imagem de que tais IES são mais seletivas em seus processos de ingresso e seus egressos melhor preparados para o mercado de trabalho.

Outro ponto refere-se a atividades extracurriculares desenvolvidas durante a graduação. Apesar dos alunos do curso noturno, em tese, possuírem menor tempo para se dedicarem a outras atividades, foram os que mais indicaram sua realização, especialmente o trabalho em Empresa Júnior. Entretanto, não houve menção a atividades de extensão ou pesquisa. Pode-se perceber, ainda, que os alunos veem o curso de Administração com feições muito abrangentes, e no mesmo passo generalistas, o que pode explicar a decisão de muitos deles terem realizado outra graduação. Isto também pode indicar uma falta de clareza quanto ao papel de um administrador.

A pesquisa de Oliveira et al (2011) sintetiza a representação social que os alunos têm do curso de Administração e das possibilidades que o mesmo proporciona. No mesmo passo, demonstra que há uma noção de “super administrador” entre os estudantes que se imaginam extremamente competentes e capacitados, mas na mesma dimensão, sobrecarregados pelo excesso de trabalho e *stress* e reduzido convívio familiar.

Da Silva e Padoin (2008), com base em outras pesquisas, apontam que candidatos oriundos de escola pública tendem a ter maior dificuldade de ingresso em Universidades em razão de formação básica deficitária. Neste sentido, a Lei 12.711 (BRASIL, 2012) entrou em vigor com a intenção de equilibrar tais diferenças no momento do ingresso, mediante a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas iniciais a alunos egressos de escolas públicas. Há subdivisões, havendo reservas para candidatos em razão de raça/cor/etnia e em razão de renda familiar, porém, exigindo-se, em qualquer modalidade, que o ensino médio tenha sido integralmente cursado e concluído em escola pública. Em 2016, a lei foi alterada (vide Lei nº 13.409, de 2016), procedendo-se à reserva de vagas para candidatos que, além das condições anteriormente exigidas, também sejam portadores de deficiências.

Com relação a estas mudanças, trazidas pela Lei 12.711 (BRASIL, 2012) e por políticas de ações afirmativas adotadas de forma isolada pelas instituições, ainda é cedo para avaliar suas implicações reais, porém, em razão de sua natureza, é possível inferir que seu alcance se limita ao ingresso na IES e não impacta diretamente na permanência do aluno ou em seu desempenho acadêmico.

Como visto, um dos fatores que influencia a escolha por determinado curso está ligado ao reconhecimento social da carreira. Neste sentido, a escolha de cursos voltados à formação de professores, em especial os direcionados àqueles que atuarão no ensino fundamental e médio, são relegados à segunda opção. É o que a Comissão (BRASIL/MEC, 1996) denomina “caso das licenciaturas”. A literatura é vasta ao discutir o papel do professor e o pouco prestígio da carreira. Gatti (2013) questiona as razões pelas quais ainda não se promoveu uma “revolução” do ensino, em tais cursos, em face das mudanças socioculturais vivenciadas. A autora destaca o papel fundamental que o professor exerce na sociedade, assinalando que a educação é um direito humano e bem público, dependente da figura do professor.

Os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos. Sua atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a transformação. Então, a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Donde a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade. **A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação. Com as formações oferecidas pelas instituições de ensino superior, como descrito, se está longe de atribuição social de valor para ela.** (GATTI, 2013, p. 59-60, grifos nossos)

Gatti (2013) ainda afirma que as políticas públicas (ou a ausência delas) voltadas à educação, de forma efetiva e global, bem como a desvalorização da carreira docente, tornam cada vez menos atraentes as licenciaturas, impactando tanto no ingresso (cursos procurados por alunos com menor desempenho acadêmico), quanto na evasão (contato com a profissão e o cotidiano).

A contribuir com a evasão há, também, o aspecto financeiro. Com a ampliação do número de vagas, tanto na rede pública quanto privada, ampliou-se, também, a oportunidade de acesso aos cursos de graduação. No entanto, o perfil do aluno, como já apontado, é extremamente heterogêneo. Muitos deles já são trabalhadores, com a tarefa de conciliar as demandas do emprego e da faculdade. Há diferenças no perfil socioeconômico, tendendo a ser mais baixo os de estudantes de cursos noturnos. Oliveira et al (2007) observam que as Universidades Públicas ainda recebem os alunos com melhores condições econômicas e que as IES particulares, os alunos com menores condições e, portanto, maior dificuldade de custeio. Por serem em sua maioria trabalhadores, os alunos de faculdades particulares também teriam maior tendência ao abandono e evasão caso, na condição de mantenedores ou contribuintes do

sustento familiar, percam o emprego. Dentre os múltiplos fatores apontados na pesquisa de Oliveira et al (2007) o fator financeiro é o mais evidente a contribuir com o abandono.

Se o fator financeiro é impactante, também o são as dificuldades de atualização das Universidades em face dos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade. Somando-se a isso há os currículos, o projeto pedagógico do curso e da necessidade indicada pelos alunos de maior prática em sua formação. Há, ainda, a posição do docente frente às novas tecnologias e no próprio perfil do aluno que percebe, muitas vezes, um mundo mais interessante circulando pela internet do que no interior de uma sala de aula. As mudanças vividas no cotidiano, os processos de globalização e as demandas geradas pelo e para o mercado exigem também uma mudança das IES, sendo um dos caminhos a oferta de cursos semipresenciais ou a distância.

Vaughan (2007), pesquisando as vantagens e desafios de cursos semipresenciais, isto é, em parte realizados presencialmente e em parte utilizando recursos de *e-learning*, aponta que, da perspectiva das Universidades, os resultados são bastante satisfatórios, especialmente por permitirem maior flexibilidade nos processos de ensino aprendizagem e por tornarem mais ativa a participação do estudante em sua própria formação. Os cursos mistos poderiam ainda proporcionar novas formas de interação estudante professor inclusive com maior qualidade. No entanto, o autor esclarece que há outros fatores a se considerar.

Para as universidades, a criação de cursos em formato semipresencial demanda maior tempo de preparação quando comparado ao formato tradicional. E não se trata somente do currículo e do projeto pedagógico. Há que se preparar todos os sujeitos envolvidos no curso, alterando formas e competências de ensino. Especialmente, é necessário que a instituição disponha de profissionais para realizar um atendimento direto aos estudantes, auxiliando-os quanto à tecnologia. Vaughan (2007) ainda aponta que ainda há um receio por parte das IES de perder o controle do Curso, não realizar avaliações adequadamente. Como benefícios administrativos para as IES, os cursos semipresenciais se tornam oportunidades de destacar a reputação, ampliar a oferta de cursos e reduzir custos operacionais (VAUGHAN, 2007, p. 88).

A oferta de cursos a distância é objeto de pesquisas. Valente (2003) apontou as possibilidades do ensino a distância, considerando as dimensões continentais do Brasil e a necessidade de formação. Concluiu, porém, que nos moldes em que se dava a oferta, tratava-se da mera reprodução do modelo de ensino adotado presencialmente, diferenciando-se somente pela agregação de recursos tecnológicos, indicando que havia necessidade de revisão das práticas. Assim, a despeito de serem um diferencial para as IES e proporcionarem uma maior

flexibilidade ao estudante, quanto aos horários e ritmo de estudo, não são a solução dos problemas no ensino superior, e uma implementação efetiva, com um modelo que assegure o aprendizado, não é uma tarefa simples para as IES.

Segundo Severino (2008), no passo em que as IES privadas seguem seguras, em ofertas baseadas na lógica de mercado, o mesmo não se opera com as IES públicas, pois por um lado têm que se adequar ao desenvolvimento, mas por outro, veem-se tolhidas e limitadas pelas políticas públicas. Para o autor, a Universidade Pública está “marcada por uma dura orfandade, ameaçada na sua própria sobrevivência.” (SEVERINO, 2008, p. 86)

Outros fatores também se somam ao conjunto de prós e contras na permanência *versus* evasão. Pascarella (1980) já apontava o convívio entre estudantes e professores, tanto intra quanto extraclasse, como importante. Questões financeiras são apontadas como preditores da possibilidade de o aluno evadir-se (DOWD, COURY; 2006) e a existência de políticas de auxílio e suporte financeiro funcionariam como conforto, reduzindo a ansiedade do aluno e auxiliando sua permanência (CABRERA, NORA, CASTAÑEDA; 1992; SPINOSA, 2003).

Como se vê, o problema da evasão é objeto de estudo e preocupação tanto em âmbito nacional quanto no exterior. Se no Brasil o primeiro grande levantamento se deu com os trabalhos da Comissão (BRASIL/MEC, 1996), o que se constata é que, decorridos mais de vinte anos, a situação somente se agravou.

O aumento significativo da oferta foi abordado por diversos autores. De forma abrangente, Barros (2015) traçou um comparativo, a partir dos dados do CENSO 2010, acerca de matrículas em todos os níveis de ensino e de como há um decréscimo de matriculados na medida em que se avança de nível. A autora aponta que há um enorme déficit educacional e que os números e problemas encontrados no ensino superior são decorrentes da baixa qualidade na Educação Básica, indicando como tímidas as ações governamentais para alterar este quadro.

Catani, Hey e Gilioli (2006) discutiram a importância do Programa Universidade Para Todos- PROUNI como instrumento de democratização de acesso ao Ensino Superior, concluindo pela pouca eficácia do programa que, privilegiando o ingresso em instituições privadas, não só aumenta a distância e distinção entre classes, mas acaba por contribuir com a própria evasão.

Outros autores trataram da expansão do ensino de forma regionalizada, como Canopf, Festinalli e Ichikawa (2005), que avaliaram a ampliação do ensino em Administração, contrapondo o aumento da oferta de cursos à redução populacional e, ainda, à qualidade desse ensino.

Na mesma linha, Abbad, Carvalho e Zerbini (2006) analisaram a evasão em curso gratuito, ofertado a distância em nível nacional, e correlacionaram a subutilização de recursos eletrônicos de interação, tais como chats e fóruns, aos índices de evasão, concluindo também pela necessidade de revisão de processos pedagógicos.

No que se refere aos problemas encontrados no ensino em Administração, a literatura indica a necessidade de revisão dos processos de ensino-aprendizagem, de currículos e estruturas nos cursos de Administração. Franco, Paiva e Helmon (2015), por exemplo, sugerem uma abordagem diferenciada, propondo a revisão de proposta pedagógica, para andragógica, aparentemente mais apropriada ao ensino de adultos.

Saliente-se que, paralelamente aos problemas encontrados em currículos e na disparidade entre ensino e prática, o perfil dos alunos em cursos de Administração se alterou sensivelmente ao longo do tempo o que trouxe outras implicações.

Aliás, o que leva o estudante a ingressar no curso de Administração, quais os seus valores e expectativas, tem impacto direto em seu comportamento em sala de aula e na relação que o mesmo estabelece com os docentes. Conforme destacado por Lombardi, Araújo e Teixeira (2009, p. 536), “quanto maior a prioridade que uma pessoa dá a um valor, mais ela vai elaborar planos de ações que possam valorizá-lo na expressão de seu comportamento.” Desta forma, naturalmente, surge o questionamento: sendo a graduação uma conquista, e o Diploma um objeto de valor, quais os fatores que conduzem à evasão?

Tentando desvendar os motivos que explicariam os índices de evasão no ensino superior, Davok e Bernard (2016) conduziram uma pesquisa com 25 (vinte e cinco) cursos presenciais da Universidade Estadual de Santa Catarina, concluindo que entre 2008-2010 o índice médio de evasão foi de 38,2%, sugerindo a realização de pesquisas para aprofundamento do tema.

Um pouco mais ousados, Cislighi (2008) e Campello e Lins (2008) buscaram apresentar modelos para tratar a evasão e retenção discente em cursos de graduação. Da Cunha *et al* (2015) também questionaram quem estava ficando para trás, ao analisar os índices apresentados pelo Censo 2010, encontrando correlação entre evasão e estrutura acadêmica.

Assim, no que se refere aos fatores externos à IES, e que impactam a evasão especialmente em se tratando de cursos de Administração, podemos destacar o prestígio da carreira, a (des)necessidade do diploma para atuar como Administrador, o cenário econômico em que o aluno se vê obrigado a contribuir para o sustento familiar e assim conciliar estudos e trabalho, a abertura de novos cursos e vagas, especialmente na iniciativa privada, representando

uma concorrência direta às IES públicas, além dos estímulos tecnológicos externos, que põem à prova a habilidade do professor em atrair a atenção do aluno e, ainda, desafiam o curso a manter-se atualizado.

2.2 FATORES RELACIONADOS AO CURSO E/OU À INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Segundo a Comissão (BRASIL/MEC, 1996), no rol de fatores internos relacionados ao curso ou à instituição e que conduzem à evasão, temos os peculiares a questões acadêmicas, aos currículos dos cursos (se desatualizados, rígidos etc.) e ao próprio projeto pedagógico; fatores relacionados a questões didático-pedagógicas, tais como forma de avaliação discente, formação do professor; fatores vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento); fatores relacionados à desvalorização da docência; decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação, tais como laboratórios, equipamentos, bibliotecas e, ainda a inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades.

Com relação ao último ponto indicado pela Comissão (BRASIL/MEC, 1996), deve-se destacar que o Governo Federal, por meio da Lei 12.089/2009 (BRASIL, 2009) passou a proibir expressamente que um mesmo aluno ocupe duas vagas, simultaneamente, em cursos de graduação ofertados por instituições públicas, mitigando parcialmente o problema. A proibição, no entanto, tem pouca utilidade prática do ponto de vista da Instituição, pois não há um sistema eficiente que detecte de imediato se determinado candidato já se encontra matriculado em IES pública. Desta forma, as IES têm adotado, de modo geral, a declaração pelo candidato de ciência quanto a proibição veiculada pela Lei Federal e, em casos específicos, quando verifica-se que o aluno já se encontrava matriculado em outra instituição, aplicam-se as diretrizes da lei, inicialmente facultando-se ao aluno a opção por um dos cursos. Caso o aluno não se manifeste, ele é desligado do curso mais antigo, em se tratando de matrículas em diferentes instituições, ou é desligado do curso mais recente em se tratando de matrículas na mesma IES.

O Sistema de Seleção Unificada – SiSU, adotado por diversas Faculdades e Universidades, requer que as IES informem, durante o período de matrículas, o nome e demais dados dos candidatos que solicitaram matrícula e, assim, a solicitação mais recente ganha precedência e cancela, no sistema (SiSU- Gestão), a matrícula mais antiga. Porém, a alteração no sistema não tem impacto imediato na IES, havendo casos de duplicidade de matrícula, em diferentes IES, no mesmo processo seletivo. Na Universidade Federal de Uberlândia, para

qualquer processo seletivo da graduação, o cruzamento de dados é feito anteriormente à solicitação de matrícula. Assim, caso o candidato aprovado já seja aluno da UFU, para prosseguir em sua solicitação de matrícula no novo curso, deverá desistir oficialmente do antigo.

A percepção que o aluno tem quanto à qualidade do curso parece influenciar a decisão de abandono (CISLAGHI, 2008). No mesmo passo, observa-se a permanência de estudantes quando estes se sentem satisfeitos com a organização e atuação dos professores, com os componentes práticos entre outros, ainda que o curso não fosse o inicialmente desejado (ALBUQUERQUE, 2008).

Trata-se da percepção do aluno que conjuga a expectativa e a experiência concreta, formando um juízo de valor tanto com relação à instituição, quanto ao curso, formação profissional e, em última instância, a decisão quanto a permanecer ou evadir-se. De Camargos, Camargos e Machado (2006) destacam que a percepção e as preferências de ensino dos estudantes devem ser seriamente consideradas e, se bem utilizadas, são ferramentas para a melhoria da instituição e do curso. Identificar as preferências de ensino, ou seja, o que é prazeroso ao aluno, como ele aprende melhor, o que ele espera do professor, permite a adoção de medidas e estratégias didático-pedagógicas mais cativantes.

Obviamente, no centro das ações está o docente, cuja postura e formação influenciam diretamente a percepção do estudante. As práticas de ensino adotadas devem ser compatíveis tanto com a formação acadêmica quanto com a formação profissional, assegurando o aluno de que há aquisição de competência por meio daquele curso, ministrado por aquela instituição. Assim, didática, dinâmicas adotadas, formas de avaliação, o comportamento do docente, o uso de tecnologias disponíveis, a habilidade de relacionar as teorias a situações do cotidiano, o domínio do conteúdo da disciplina e a variedade na forma de ensinar são habilidades e competências essenciais ao docente, que pauta o trabalho pela excelência, e que promove o aprendizado considerando o desejo do estudante e as demandas do mercado de trabalho (DE CAMARGOS; CAMARGOS; MACHADO, 2006).

Na mesma linha, Neves e Ramos (2002) pontuam que as atuais demandas do mercado conduziram as instituições de ensino a adotar uma ação mais proativa, em termos de estratégia, visando maior satisfação de seus alunos, que estão preocupados com sua inserção no mercado de trabalho, o qual tem se mostrado crescentemente competitivo. Asseveram que a qualidade deve ser total. Isto significa que a imagem da instituição está diretamente associada a cada elemento que compõe o todo, ou seja, às pessoas da instituição, dirigentes, técnicos, docentes,

sua competência e disponibilidade, as condições de sala de aula e laboratórios, biblioteca e outros recursos de pesquisa, atendimento de demandas e à comunicação da instituição de forma geral.

A pesquisa de Neves e Ramos (2002) realizada com alunos de um curso de Administração, em IES do norte do Paraná, constatou que, dentre todos os itens avaliados, para aferir-se a percepção dos alunos quanto à qualidade do curso, e consequentemente sua satisfação, prepondera a motivação dos docentes, que é percebida diuturnamente pelo contato no aprendizado. De forma semelhante, Souza e Reinert (2010) destacam que vários são os fatores que determinam a satisfação ou insatisfação com um curso e que este sentimento varia ao longo do tempo, sendo influenciado por fatores pessoais e institucionais. Como influências positivas da percepção pode-se destacar: fazer amigos durante a graduação, identificar-se com o curso, detectar boas possibilidades profissionais e perceber uma boa estrutura curricular e a interação com professores os quais devem atender às expectativas e demandas. Por outro lado, as influências negativas seriam sentidas a partir da falta de organização e de desapontamento com o corpo docente, quer seja por despreparo, falta de compromisso ou de disponibilidade.

Para Souza e Reinert (2010), em pesquisa realizada com estudantes de um curso de Administração, a maior causa de satisfação (e de insatisfação) estava ligada à estrutura curricular, em razão de alguma matéria específica, da multidisciplinaridade e pela aquisição e conhecimentos, seguida pela satisfação com o corpo docente, detectando-se que a satisfação vinha acompanhada da citação nominal de professores e as críticas se situavam no campo da didática e métodos utilizados em sala de aula. No que se refere à estrutura curricular, os autores apontam que não é surpresa tratar-se igualmente de fator de satisfação e insatisfação, vez que é um elemento com o qual os alunos e professores lidam em tempo integral, e a flexibilidade ou não da grade curricular e, em especial a existência (ou falta) de disciplinas práticas ganham destaque e peso na opinião dos alunos.

E não é sem razão que a prática se mostra tão importante para os alunos. “O que parece ser um sentimento geral dos formandos, com raras exceções, é que a formação universitária é insuficiente para atender à demanda requerida no mercado de trabalho.” (GONDIM, 2002, p. 305). Há uma vontade no estudante de ver conciliadas teoria e prática, o que não ocorre em muitos cursos e muitas instituições. A ausência de disciplinas ou de atividades que requeiram a aplicação de conceitos e o exercício prático do conhecimento acadêmico e científico adquiridos geram insegurança no estudante quanto a sua formação e competências adquiridas no curso.

Gondim (2002) pontua que, mesmo nos cursos em que o estágio obrigatório é requisito para a obtenção do título/ diploma, como é caso da Administração, muitas vezes o aluno não tem opções disponíveis dentro da própria Instituição, como por exemplo Empresa Júnior, e não conta com o apoio necessário para conseguir um estágio externo, pela ausência de convênios, acordos e parcerias, encontrando, na verdade, opções de trabalho mal remunerado, com características de auxiliar administrativo, disfarçado de estágio. A autora ainda indica que falta aos professores, em se tratando de disciplinas profissionalizantes, a experiência prática necessária para a apresentação e utilização de modelos adequados de ensino para aplicação das teorias apresentadas, o que reforça a insegurança e a fragmentação do perfil profissional adquirido pelo estudante. “A identidade profissional torna-se a identidade pessoal. Mas, essa identidade está sempre em xeque, uma vez que ela só se admite como o sucesso excelente.” (FREITAS, 2000, p. 12)

A percepção dos estudantes quanto à competência e capacidade dos docentes também é apontada por Rollo e Pereira (2003) quando se trata do aluno decidir pela permanência ou evasão e é possível que, nos cursos de Administração, a experiência do docente no mercado de trabalho, em organizações e empresas, seja um fator relevante quando se trata de transmitir ao aluno a confiança quanto à sólida formação profissional.

As queixas dos alunos com relação à falta de didática dos professores são apontadas pela Comissão (BRASIL/MEC, 1996) como uma das causas de evasão no ensino superior. “[...] a pedagogia é reconhecida, tradicionalmente, como a arte e ciência da educação, a didática é definida como a arte do ensino.” (OLIVEIRA; CRUZ, 2007, p. 03). No mesmo passo em que alunos não se tornam proficientes em estudar (ARMBRUSTER; ANDERSON, 1981), pode-se dizer que muitos professores não se tornam proficientes na arte de ensinar.

O processo de ensino é formado por aspectos externos, relacionados ao conteúdo da disciplina, e por aspectos internos, ligados às habilidades e condições dos alunos para aprender. Assim, ensinar exige mais do professor do que o conhecimento da matéria e capacidade de comunicação. Há a necessidade de adequar métodos de ensino e métodos de aprendizagem, utilizando as técnicas disponíveis e pertinentes, quer seja por meio de aulas expositivas ou práticas, dinâmicas, seminários, pesquisas entre outros, e motivando o aluno, fazendo-o perceber que sua participação ativa é indispensável à construção do conhecimento e da formação profissional (OLIVEIRA; CRUZ, 2007).

As mudanças no ensino superior, com a introdução de novas tecnologias, se por um lado acarretaram uma maior carga de trabalho para os professores (SENO; KAPPEL; VALADÃO

JÚNIOR, 2014), por outro se constituem em ferramentas para a aproximação entre professor e aluno quanto para motivação de aprendizagem. Segundo Oliveira e Cruz (2007), a escolha do tipo de recurso tecnológico deve considerar, em primeira instância, os objetivos do curso, exemplificando que, se o que se pretende é a memorização, recursos como aulas expositivas com projeções multimídia são adequadas, porém se o objetivo é promover a crítica e reflexão, filmes e obras literárias seriam mais eficientes.

A exposição tradicional, fundamentada exclusivamente na verbalização, vem se mostrando estratégia pouco eficiente para garantir a atenção de estudantes. O mundo exterior à sala de aula veiculado pela Internet, pela televisão e pelo cinema é extremamente rico e desperta a atenção do estudante universitário. (OLIVEIRA; CRUZ, 2007, p. 06)

Entretanto, os recursos tecnológicos não são a panaceia universal do ensino. Isto porque sua utilização indiscriminada ou sem objetivos claros definidos torna o processo tão desinteressante e pouco válido quanto a eterna aula expositiva. “Constituindo um processo social por excelência, a administração envolve pensamento, sentimento, emoção e, numa abordagem fenomenológica, o sentido de co-humanidade.” (OLIVEIRA; CRUZ, 2007, p. 11). Para Salm, Menegasso e Moraes (2007) em se tratando de ensino em Administração, faz-se necessário o uso de tecnologias de ensino que considerem o aluno como ser multidimensional e não reduzido a um “recurso” a ser inserido no mercado de trabalho e que estas tecnologias sejam meios e não fins em si mesmas. Mas, mais do que isso, é necessária a adoção de novas práticas que permitam maior reflexão, em que o aprendizado seja uma via de mão dupla entre professor e aluno, com trocas e capacitação permanente do docente.

A crença no ensino como uma instituição da sociedade precisa ser construída continuamente, por meio da indissociabilidade entre teoria e prática, de maneira a proporcionar ao aluno a certeza de que ele aprende aquilo de que necessita, como cidadão e como profissional. (SALM; MENEGASSO; MORAES, 2007, p. 09).

Em parte, visando a formação de um profissional com o perfil adequado ao mercado, foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação, em 1997, as orientações para a construção de novas diretrizes curriculares para cursos de graduação, num processo de flexibilização curricular. Freitas et al (2002) expõem preocupações quanto a estas mudanças, asseverando que deve ser garantida a igualdade de condições de formação ao invés de igualdade de oportunidades. Os autores pontuam a existência de uma política sistemática de desqualificação de formação, da desvalorização do magistério – carreira com baixa remuneração, especialmente na educação de base – e da expansão do ensino superior, sem a qualidade compatível esperada.

Nossa hipótese é a de que as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis. (FREITAS et al, 2002, p. 147)

Freitas et al (2002) ainda veem como erro a responsabilização do docente por sua própria formação, criticando as atuais políticas educacionais e de formação de professores entendendo que a formação por competência deveria ser a ampliação curricular, visando uma educação plurifacetária e não a habilidade para lidar com novas tecnologias e replicar modelos competitivos que demandam adaptação individual à lógica de mercado.

A busca do atual universitário “[...] não é a educação, com implicações de formação, mas um treinamento rápido que lhe permita melhorar suas chances de ascensão e, mesmo, de simples emprego na estrutura ocupacional existente.” (BERTERO, 2007, p. 05). Neste contexto, com incentivos expressivos do Governo, o Brasil tem vivenciado o aumento significativo de vagas na educação superior, não acompanhado pela manutenção ou aprimoramento da qualidade no ensino.

Uma das conseqüências dessa expansão é a de permitir o ingresso, no ensino superior em Administração, de uma população estudantil muita heterogênea e, em muitos casos, de baixíssimo preparo intelectual. Essa situação torna o trabalho do docente ainda mais desafiador, exigindo-lhe uma ação pedagógica muito mais refinada, ou seja, uma reflexão mais apurada de sua prática docente. (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 118)

No que se refere ao ensino em Administração, Bertero (2007) afirma que, em razão da expansão de vagas, o Brasil é o país com o maior número de cursos de Administração no mundo, superando com folga, inclusive, os Estados Unidos. O autor ainda indica que o perfil atual do aluno de graduação é muito diferente do aluno de 10 ou 20 anos atrás e mesmo os professores que iniciam sua carreira pouco tempo depois de obterem a formação experienciam um choque de gerações. Atualmente os universitários são, em muitos casos, os primeiros de sua família a ingressar em um curso de graduação, são trabalhadores e, assim, para eles, há uma agenda apertada e a dedicação aos estudos é restrita ao estar em sala de aula e o que pode ser assimilado neste tempo.

Como conseqüente lógico das alterações nos modelos educacionais e no perfil do alunado, houve a alteração do perfil docente. Souza-Silva e Davel (2005) explicam que o modelo educacional adotado inicialmente no Brasil seguiu uma lógica jesuíta tanto em termos de organização, com repressão a comportamentos que se desviassem da norma, quanto na forma de transmissão do conhecimento, em que o professor era o detentor do saber e o aluno o mero receptor. Hoje, esta organização não consegue prosperar.

Buscando conhecer a opinião dos professores acerca destas mudanças, Seno, Kappel e Valadão Júnior (2014) investigaram o impacto no trabalho dos docentes que atuam em cursos de gestão no Triângulo Mineiro. Por meio de entrevistas, constataram que quase 40% (quarenta por cento) dos docentes não se sentem respeitados. Um ponto interessante da pesquisa é a motivação para ser professor: aproximadamente pouco mais de um terço dos respondentes apontou que as suas próprias experiências positivas enquanto alunos os fizeram seguir a docência e quase um terço encara a docência como algo nobre que, de fato, ajuda as pessoas.

Assim, pelos achados de Seno, Kappel e Valadão Júnior (2014) percebe-se o altruísmo da profissão. A despeito das mudanças, das dificuldades que se impõem cotidianamente, o professor continua em sua missão. Frota e Teodósio (2012) intitulam seu artigo de “Profissão docente, profissão decente?” buscando conhecer como os professores lidam com o sofrimento. A decência do trabalho estaria nas condições de desenvolvê-lo com liberdade, segurança, equidade e dignidade. No entanto, os docentes têm experienciado insegurança e falta de apoio. Os autores apontam que, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho - OIT, a docência é uma profissão de risco e de elevada carga de *stress*.

A pesquisa de Frota e Teodósio (2012), realizada por meio de questionários e entrevistas com professores em uma IES particular de Minas Gerais, indica que há no corpo docente preocupações com questões de gênero e igualdade, vez que a maioria dos docentes é do sexo masculino; apreensões com a formação de novos docentes e que mais de 40% (quarenta por cento) deles se dedica a outras atividades, para a complementação de renda. Outro ponto a se destacar é que, indagados sobre sua satisfação, 95% (noventa e cinco por cento) se declaram satisfeitos sendo que 50% (cinquenta por cento) deles nega haver sofrimento no trabalho. Porém, no mesmo passo em que afirmam a inexistência do sofrimento, seus discursos refletem o oposto: sentem-se esgotados com aulas à noite e quando se reúnem para relaxar acabam se juntando em reclamações. Os docentes ainda apontam excesso de trabalho, e que a mercantilização do ensino e a ideia de aluno como cliente prejudicou a profissão, além do medo da violência.

De fato, quando os valores essenciais que permeiam a noção de educação universitária são esquecidos, o processo de ensino-aprendizagem é banalizado e reduzido a jogos de interesse, prostituindo-se pela corrupção das relações que se estabelecem entre instituição-aluno, instituição-professor e professor-aluno. (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 119)

Mesmo com as limitações da pesquisa de Frota e Teodósio (2012), as respostas obtidas dos docentes podem ser tidas como uma amostra do cenário nacional. A desvalorização da docência, quer seja por práticas governamentais, quer seja por determinações e decisões

institucionais ou decorrentes do comportamento do alunado, se faz sentir na motivação para a docência, que por sua vez, impacta a decisão do aluno permanecer ou abandonar um curso. Parece haver relação entre um docente motivado e a motivação dos alunos.

Segundo Lourenço e Paiva (2010), a motivação para o aprendizado pode ser de duas ordens, intrínseca e extrínseca, com diferenças substanciais. No primeiro grupo, poderiam ser enquadrados os estudantes que veem no estudo uma possibilidade de aprender e no segundo os que buscam reconhecimento ou evitar punições. Os autores esclarecem que a motivação intrínseca tende a tornar a tarefa de aprendizagem mais prazerosa e permite aos alunos aprenderem com seus próprios erros, deixando-os mais propensos a aproveitar a experiência. Por outro lado, na motivação extrínseca, o fracasso em determinada avaliação ou tarefa conduziria à perda de motivação. “Um indivíduo motivado possui um comportamento activo e empenhado no processo de aprendizagem e, desta forma, aprende melhor.” (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p. 138)

Andriola, Andriola e Moura (2006) investigaram o fenômeno da evasão, na Universidade Federal do Ceará, sob a ótica de docentes e Coordenadores de Curso. Utilizando dados de pesquisas realizadas previamente na mesma instituição, os autores apontam que os evadidos indicam, como principal causa do abandono, a incompatibilidade de conciliar estudos e trabalho, seguido por aspectos pessoais como necessidade de cuidar de filhos pequenos e desmotivação com o curso e, por fim, a inadequação de instalações físicas. Com base nestas informações e, ainda, dados complementares como, por exemplo, conhecimento prévio do curso, satisfação com o abandono e posicionamento de amigos e familiares quanto à evasão, iniciaram a pesquisa junto aos professores e coordenadores de curso.

Entre os docentes, a maioria indica que compete às Coordenações fornecer informações acerca dos cursos a todos os possíveis candidatos a uma das vagas. Que o tratamento da evasão passa por conhecer melhor as causas, mas sobretudo melhoria da infraestrutura da Universidade, especialmente considerado o ambiente sócio econômico da localidade em que se situa. Em consonância com as respostas dos Coordenadores, que veem no resgate da figura Professor-Orientador (institucionalmente regulamentada, mas sub ou não utilizada) uma importante ação, os professores acreditam que, para mitigar a evasão, eles podem realizar ações de acompanhamento e incentivo durante a graduação, além de melhorar sua formação, didática e métodos de ensino bem como forma de avaliação de desempenho dos alunos. (ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006)

Aliás, quanto à avaliação discente, “a percepção de competência do aluno relativamente à tarefa pode ser muito prejudicada caso ele admita ter empreendido um grande esforço, mas receba, por parte do professor, um *feedback* de ausência de esforço, responsável pelo fracasso.” (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p. 135) Para Silva e Padoin (2008), em uma avaliação, ocorre tanto a quantificação do conhecimento do aluno quanto o exercício de poder do docente e, por estas razões, é salutar que haja diversidade nos modos de avaliação.

As pesquisas de Andriola, Andriola e Moura (2006) sugerem que ações, logo no início do curso, podem ser tomadas visando reduzir a evasão, fomentando um bom clima de cooperação e integração, incentivo à reflexão e conhecimento sobre os vários cursos e os recursos que a Instituição dispõe e fornece aos estudantes. Sugerem, ainda, a realização de trabalhos individualizados junto aos alunos que, porventura, tenham escolhido equivocadamente um curso e apresentem problemas decorrentes desta escolha.

Thomas (2002) critica a tendência de se atribuir a evasão universitária à formação deficiente do estudante ou a sua pouca ou nenhuma habilidade de estudo. Ao invés de indagar as causas da evasão, a autora busca identificar quais as práticas das IES podem auxiliar a permanência de estudantes. No cenário atual, as IES têm recebido alunos com diferentes origens e formações e, se perpetuadas as práticas de ensino e valorização da cultura dominante, perpetua-se o processo de exclusão. Partindo da noção de *habitus*, utilizada por Bourdieu para se referir às normas e práticas de um determinado grupo social ou classe (Bourdieu e Passeron, 1977 *apud* Thomas, 2002 p. 430) a autora explica que o *habitus* se refere ao conjunto de disposições que regula as relações entre estruturas objetivas e as histórias e experiências individuais e como a realidade é percebida. Neste sentido, o *habitus* estaria entranhado no subconsciente e nas ações cotidianas e que o *habitus* institucional seria “o impacto de um grupo cultural ou classe social sobre o comportamento de um indivíduo como ele é mediado por uma organização” (MCDONOUGH, 1996; REAY, 1998; REAY et al., 2001 *apud* Thomas 2002, tradução nossa).

Assim, a externalização do que é valorizado pela IES, as práticas tanto dos serviços técnicos e de apoio quanto de docentes e o acolhimento do estudante seriam fundamentais na decisão de permanência. Para Thomas (2002), na medida em que o aluno sente que “não se encaixa” e que suas práticas e valores não coadunam com a IES, ele tenderia a abandonar o curso. Por outro lado, se o aluno sente que os membros da IES se preocupam com seu aprendizado e com seus resultados, há uma tendência de maior dedicação aos estudos e melhoria de desempenho. Outro ponto destacado pela autora é que a sensação de respeito, pelos

técnicos e professores, além dos pares, e de pertencimento ao grupo são decisivas na escolha de permanência na graduação.

Na medida em que o aluno se sente respeitado, ele tenderia a compartilhar seus problemas e dificuldades, o que propiciaria maiores chances de se encontrar soluções. Na pesquisa de Thomas (2002), algo que parece bastante simples, como por exemplo, o fato de funcionários e professores saberem o nome do aluno ou de haver tempo disponível pelos docentes para receber alunos, ganha proporções relevantes. Apesar de alunos virem de diferentes situações, possuírem condições sócio econômicas e necessidades diversas, a forma com a IES acolhe o estudante e lida com as diferenças impacta diretamente na evasão ou permanência.

Tierney (1992) analisou o discurso de dirigentes de IES ao se referirem ao acolhimento de alunos de minoria étnica. Criticando a teoria de Tinto (1975), apesar de render-lhe crédito por ter estabelecido um modelo conceitual acerca de integração do estudante e evasão, o autor ressalta o despreparo para trabalhar com as diferenças e a busca das IES pela “absorção” ou aculturação de quem é diferente. Para ele, a universidade, cada vez mais, deve lidar com alunos de diferentes origens e formações e respeitar esta diversidade. Ao invés de um modelo de integração social e assimilação, deve-se buscar uma estrutura de emancipação e empoderamento (TIERNEY, 1992, p. 616). Assim, é necessário que o aluno se sinta parte da comunidade acadêmica, mas que sua individualidade e raízes sejam preservadas.

Na mesma linha, visando a preservação da diversidade e do incentivo a novas formas de pensamento e abordagens ao processo de ensino aprendizagem, D’Ambrósio (2005) aponta que a geração de conhecimento e sua transmissão se dá de diferentes formas, em diferentes culturas. Porém, no processo de globalização, percebe-se a tendência à eliminação de diferenças, o que implica em eliminação de traços culturais importantes e identificadores de um indivíduo. Neste contexto, a educação, no mesmo passo que pode ser transformadora, acolhendo as diferenças e construindo novas formas de relação e geração de conhecimentos, pode ser um instrumento de exclusão na medida em que impõe um plano de ensino superado ou não busca novas formas mais eficazes de ensino-aprendizagem.

O grande desafio que se encontra na educação é, justamente, sermos capazes de interpretar as capacidades e a própria ação cognitiva não da forma linear, estável e contínua que caracteriza as práticas educacionais mais correntes. A alternativa é reconhecer que o indivíduo é um todo integral e integrado, e que suas práticas cognitivas e organizativas não são desvinculadas do contexto histórico no qual o processo se dá, contexto esse em permanente evolução. Isto é evidente na dinâmica que prevalece na educação para todos e na educação multicultural. (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 116-117)

A estrutura da Instituição é outro fator considerável. Serviços e programas de apoio, aconselhamentos e o atendimento possuem influência (TINTO, 1975; SPINOSA, 2003; ALBUQUERQUE, 2008) assim como o espaço físico, salas de aulas e laboratórios, bibliotecas (DIAS, THEÓPHILO, LOPES, 2010).

Tinto (1975) apresentou um modelo interacionista sugerindo que a evasão estaria ligada às características do aluno, de seu nível de integração e, por fim, com seus objetivos e compromisso com a instituição. Sob esta perspectiva, as características do aluno assumem papel central. Sua origem, sua base de formação, e, eventualmente, sua condição sócio econômica, as expectativas pessoais e familiares têm peso na permanência. Quanto à integração, esta se daria em duas frentes, acadêmica e social, sendo a primeira sua identificação com o curso, notas, desenvolvimento intelectual etc., e a segunda abrangeria a inclusão em outras atividades e eventos ofertados no âmbito da IES.

No que se refere aos objetivos e compromisso com a instituição, na visão de Tinto (1975), estes tratam de “pesar” a relação custo benefício do curso, com as expectativas após a graduação e, ainda, a graduação “naquela” universidade específica. Os estudos de Santos (2001) corroboram que as oportunidades profissionais (ou a escassez destas) se constituem em fatores de evasão assim como o receio de poder ou não exercer a profissão após o término do curso (ALBUQUERQUE, 2008) e, ainda, a expectativa de “melhorar de vida” após a graduação (OLIVEIRA, BITTAR, LEMOS; 2010).

Como já pontuado, o ensino superior no Brasil experienciou um crescimento significativo tanto na rede pública quanto na privada e o fenômeno da evasão, se não ocorre de forma idêntica e pelas mesmas razões em ambas, ainda guarda paralelos. Paredes (1994), no entanto, afirma que o fato das privadas, em tese, receberem alunos menos preparados, em razão da competitividade dos vestibulares na IES públicas ser maior, pode ser um diferencial na busca para mudanças e melhorias na qualidade e produtividade dos cursos, inclusive com maiores intervenções para melhoria do desempenho dos alunos, usando aulas complementares e adequando tamanho de turmas e ofertas, o que poderia impactar positivamente, reduzindo a evasão.

Em sua pesquisa, Paredes (1994) comparou, utilizando técnicas quantitativas aplicadas a entrevistas, a evasão entre a Universidade Federal do Paraná - UFPR e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR no período compreendido entre 1980 e 1989. Os resultados demonstram índices de evasão semelhantes em ambas as IES, sendo de aproximadamente 34 % (trinta e quatro por cento) na PUC/PR e de 35% na UFPR. Dentre os

motivos declarados para a evasão, os de maior frequência na UFPR foram impossibilidade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo (37%) e o pouco envolvimento com o curso gratuito (29%). Já na PUC/PR, as causas declaradas com maior frequência foram o alto custo dos cursos-dificuldades financeiras (33%) e decepção com o curso e crítica à Universidade (20%).

Chama a atenção o fato dos alunos pesquisados da UFPR declararem pouco envolvimento com o curso em razão de sua gratuidade. Se por um lado, este resultado vai ao encontro da pesquisa de Souza e Reinert (2010) que detectaram uma possível “crença de que o curso gratuito é um direito e, como tal, não precisa ser valorizado” (SOUZA; REINERT, 2010, p. 171), por outro se contrapõe aos resultados da pesquisa de Oliveira et al (2011) que constatou a valorização dada pelos estudantes, em seu currículo, por serem egressos de uma Universidade Federal. Paredes (1993) ainda aponta que há muita idealização por parte dos alunos quanto aos cursos e a qualidade não corresponde a estas expectativas, concorrendo para o desapontamento a displicência de alguns docentes, falta de didática e problemas específicos de cada instituição, como por exemplo greves prolongadas nas IES públicas e conteúdo geral de matérias nas IES privadas.

Quanto aos fatores externos às IES, Paredes (1993) sugere que quando o curso universitário se torna um impedimento para que o aluno aproveite “oportunidades de emprego que oferecem segurança de permanência e de remuneração (concursos em: Bancos Estaduais, CEF, Banco do Brasil, Fiscal de Rendas, etc.),” há uma maior possibilidade de evasão. (PAREDES, 1993, p. 19-20).

Desta forma, no que se refere às questões internas do curso, podem ser destacados os problemas com currículos e projetos pedagógicos que, no caso dos cursos de Administração se veem obrigados a, constantemente, contrabalançar um modelo tradicional com as necessidades do mercado e avanços tecnológicos, a capacidade da instituição em lidar com alunos de diferentes formações e origens, acolhendo, amparando e promovendo o aprendizado, e o papel fundamental do docente aproximando teoria e prática. Outros fatores serão vistos a seguir.

2.3 FATORES REFERENTES A CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DO ESTUDANTE

De fundamental importância, os fatores relacionados às características individuais dos estudantes englobam habilidades de estudo, personalidade, formação escolar anterior, escolha precoce da profissão, dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária, incompatibilidade entre estudo e trabalho, desencanto ou desmotivação com o curso escolhido em segunda opção, dificuldades na relação ensino-aprendizagem e consequentes reprovações ou baixa frequência

às aulas, desconhecimento acerca da natureza dos cursos ou, ainda, a descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular (BRASIL/MEC, 1996). Cada um destes fatores tem abrangência e impactos próprios.

No que se refere às habilidades de estudo, é importante compreender que estudar é uma tarefa que se aprende e que pode ser aprimorada ao longo do tempo. Porém, quanto mais elevado o grau acadêmico, maiores são as demandas que recaem sobre o estudante, especialmente no que se refere à sua capacidade de se responsabilizar sobre a própria aprendizagem. Na contramão destas expectativas “observa-se uma cultura acadêmica entre os alunos, na qual espera-se que todas as coisas sejam ensinadas, sejam ditas, tenham um lugar concreto no ensino” (LASSANCE; 1997, p. 78). Percebe-se então uma contraposição entre as expectativas e as capacidades reais dos atores envolvidos no processo, e este descompasso tem reflexos tanto no processo de adaptação do universitário quanto em sua satisfação e seu sucesso na graduação (CUNHA; CARRILHO, 2005).

As expectativas quanto à profissão nem sempre são acompanhadas pelo estudante da avaliação dos requisitos exigidos e das aptidões necessárias para a formação naquela profissão; ocorre frequentemente a recusa de formação em ciências básicas, incompreensão quanto à exigência de formação científica, negligência quanto aos aspectos sociais envolvidos na profissão. (BUENO, 1993, p. 12)

Lassance (1997) observa que os alunos não têm recebido uma formação adequada, e sim um treinamento, especialmente em cursos pré-vestibulares. Há um objetivo imediato de aprovação e, assim, a capacidade de relacionamento, crítica, associação, sensibilidade, entre outros, acabam em segundo plano, ou fora de plano. Este imediatismo e direcionamento pontual se configuram como o oposto do que Gadotti (2003) aponta como educação. Para ele, há que se “educar holisticamente” visando o “desenvolvimento integral do ser humano em sua totalidade pessoal - intelectual, emocional, física - relacionada com a totalidade do mundo da vida – os outros seres vivos, a comunidade, a sociedade – e a totalidade cósmica: a Terra, o universo.” (GADOTTI, 2003, p. 71)

A forma de se educar, o que se valoriza, o que se quer transmitir e como este processo acontece tem impactos no desenvolvimento do estudante e, como consequência, no sucesso ou fracasso escolar. A universidade, enquanto espaço de saberes, exige mais do que a “educação bancária” à qual estamos habituados. Aluno é o que aprende, professor é o que ensina. O professor narra, o aluno guarda, memoriza e repete. Criticada por Freire (1970), para quem a educação deve ser libertadora, a educação bancária não permite ao educando ir além de guardar e depositar. O saber somente ocorre com criação, transformação, invenção e reinvenção.

Percebe-se uma falta de motivação para a aprendizagem que não se restringe ao aluno, sua família, à escola ou outro fator isolado. Trata-se de uma mescla de fatores com predominância do que acontece dentro do ambiente de ensino, dentro da sala de aula. (OLIVEIRA et al., 2007)

O modo tradicional de ensino aprendizagem tem, portanto, relação direta com o desenvolvimento das habilidades de estudo, relacionadas como causa de evasão universitária. Conforme apontado por Mercuri (1992), as “habilidades de estudo”, aparentemente, não encontram uma definição única e precisa na literatura, ora sendo tomadas como ideia geral de habilidades necessárias ao estudante ora como processos de aprendizagem e, ainda, como “lista” de competências exigidas, envolvendo a capacidade de adquirir, registrar, organizar, sintetizar e usar ideias ou como sendo objetivos selecionados do estudante, suas estratégias e hábitos capazes de facilitar seu aprendizado.

Apesar da falta de definição exata sobre “habilidades de estudo”, ARMBRUSTER e ANDERSON (1981, p. 154) foram muito felizes ao dizer que estudar, aprendendo pela leitura, é provavelmente a habilidade mais importante que os estudantes adquirem na escola. Porém, pesquisas apontam que há muita dificuldade entre universitários em redigir textos, independentemente da área que escolheram, estando as dificuldades relacionadas ao parco hábito de leitura, que impacta tanto na apreensão do conhecimento quanto na capacidade de traduzi-lo em palavras ou ações.

Ler e compreender o que se leu, processando a informação, mais do que uma habilidade intelectual é condição de inclusão. Nesta perspectiva, Sampaio e Santos (2002) conduziram uma pesquisa com alunos ingressantes em dois cursos superiores da área de negócios, propondo um programa de atividades aos sujeitos de pesquisa que se iniciava com a escolha/ identificação de um texto de jornal, apontando-o como narrativo, descritivo ou dissertativo. A partir desta escolha os estudantes deveriam ler o texto selecionado utilizando ou a técnica do questionário jornalístico ou leitura crítica. As técnicas eram explicadas e os alunos deveriam aplicá-la na leitura e produção de um texto. As atividades poderiam ser realizadas individualmente, em duplas ou grupos. O texto a ser produzido deveria parafrasear o original, usando os mesmos dados e informações deste. Os textos paráfrase eram então corrigidos por outros alunos, individualmente ou em grupo, mas as correções não tinham um caráter de menosprezo ou julgamento e sim de críticas construtivas, *feedback* para melhoria.

Os resultados dos testes não foram conclusivos quanto à eficácia de um programa de intervenção de leitura e redação, especialmente por não terem sido realizadas todas as atividades

programadas. A não consecução do planejamento foi atribuída a atrasos dos estudantes para iniciar as atividades ou não realização de tarefas prévias de preparação. No entanto, o estudo constatou que a realização das atividades de forma colaborativa entre os estudantes, além de criar um ambiente positivo ao aprendizado, propiciou maior conscientização dos alunos quanto a suas limitações e a necessidade de incrementar os hábitos de leitura que foram incorporados ao cotidiano de vários deles, desenvolvendo um maior senso crítico.

Da Silva e Dos Santos (2004) também puseram à prova as habilidades de leitura e compreensão de estudantes universitários, relacionando-as ao desempenho acadêmico. Aplicaram o Teste de Cloze, que avalia a compreensão de leitura textual, em 782 (setecentos e oitenta e dois) ingressantes de 08 (oito) cursos de uma universidade particular. No teste, os estudantes deveriam preencher lacunas em um texto, num total de 40 (quarenta) lacunas, sendo pontuados tanto pela escolha adequada do termo quanto pela grafia correta.

Os resultados foram agrupados por faixa etária (estudantes com menos de 21 anos, estudantes com idade entre 21 e 25 anos e estudantes com mais de 25 anos) e por sexo. Todos os estudantes, independentemente da faixa etária, tiveram um desempenho considerado aquém das expectativas, demonstrando baixa compreensão do texto. Os resultados, comparados ao rendimento acadêmico e à nota obtida em língua portuguesa no vestibular de ingresso, demonstraram que os estudantes com mais de 25 anos tinham um rendimento acadêmico superior, a despeito dos estudantes com menos de 21 anos terem se saído melhor no Teste Cloze. As mulheres, igualmente, tiveram desempenho superior tanto no Teste Cloze quanto no rendimento acadêmico, independentemente da faixa etária.

Os resultados encontrados demonstram que a probabilidade de ser bem-sucedido num curso universitário está diretamente relacionada à maturidade do estudante enquanto leitor, que inclui habilidades como, compreensão, ritmo, concentração, flexibilidade, criticidade e criatividade. (DA SILVA; DOS SANTOS, 2004, p. 460)

As autoras encontraram relação entre o desempenho acadêmico e as habilidades de leitura e compreensão (tanto pela nota em língua portuguesa no vestibular quanto pelo Teste Cloze), porém ressaltam que os resultados, quando considerados sexo e idade, são inconclusivos, pois outros fatores como contexto familiar, social, cultural, entre outros, devem ser investigados. Da Silva e Dos Santos (2004) ainda pontuam que um diagnóstico precoce das dificuldades e deficiências dos alunos poderia favorecer a criação de mecanismos que os auxiliassem a ter melhor rendimento acadêmico.

O desempenho no vestibular e sua correlação com o desempenho acadêmico na graduação foi objeto de análise por Da Silva e Padoin (2008). As autoras selecionaram os

ingressantes dos Cursos de Ciências Biológicas, tanto na modalidade licenciatura quanto bacharelado, ofertados na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com as cinco maiores e as cinco menores notas no processo seletivo de ingresso e verificaram que os melhores colocados mantinham o padrão de desempenho na graduação mais alto do que aqueles que obtiveram colocação inferior. Puderam ainda estabelecer que a formação prévia dos estudantes teve impacto direto em seu desempenho acadêmico e que outros fatores como família, emprego, identificação com o curso, também influenciam os resultados.

A formação prévia do estudante já tem impactos na escolha do curso, não só pelas vivências do estudante, mas pela perspectiva de conseguir a aprovação no vestibular. A opção ocorreria não por genuíno interesse ou afinidade, mas pelo curso que o estudante julga ser um objetivo alcançável. Muitos ingressam sem uma noção real do que significa o curso e a profissão, sendo jovens entre 15 e 18 anos, e que não detêm maturidade suficiente para realizar uma escolha consciente. (PAREDES, 1993)

A transição do ensino médio para o superior, explicada como processo que “tem um caráter de transformação multifatorial devido à intervenção de diferentes fatores sociais, culturais, individuais e acadêmicos” (FAGUNDES; LUCE; ESPINAR, 2014, p. 638) foi objeto de pesquisa com alunos dos cursos de Licenciatura em Letras e História e Matemática e Biologia na UFRGS. Concluiu-se que a formação anterior, referente à educação básica e especialmente a recebida no ensino médio, tem relação com o desempenho acadêmico na graduação, mas que outros fatores merecem análise mais aprofundada, tais como a formação/escolaridade dos pais e o apoio familiar.

Por meio de pesquisa quanti-qualitativa, realizada com questionário seguido de entrevista semiestruturada apenas com alunos evadidos de um curso de Psicologia, e que após o abandono não ingressaram em outro curso, Ribeiro (2005) constatou que a escolaridade dos pais parece ter relação direta com a permanência ou evasão no ensino superior. Pelo questionário, estabeleceu que alunos cujos pais tinham somente o ensino fundamental completo constituíam o maior número de evadidos. Quando instados a declarar os motivos para a evasão do curso para a avaliação quantitativa, os alunos, em sua maioria, alegaram motivos financeiros. Entretanto, nas entrevistas, os alunos expressavam que não havia modelos de trabalho com formação superior na família e que a tendência era a de repetir a trajetória de seus pais, quer seja por falta de recursos e necessidade de sobrevivência quer seja por questões culturais, percebendo-se que a graduação não é um projeto individual.

Se estamos falando da necessidade de trabalhar, de contribuir para o sustento familiar ou responsabilizar-se pelo próprio, parece razoável presumir que alunos nesta condição disponham de menos tempo para dedicar-se aos estudos (CARELLI; SANTOS, 1998). Pesquisas apontam que o tempo dispendido com estudos, além do horário de aulas, é condição relevante quando se trata de desempenho acadêmico e, por conseguinte, de evasão escolar. Não se trata, especificamente de tempo livre, mas de planejamento adequado para utilização deste tempo, o que se traduz também em habilidade de estudo. Infelizmente, estudar é uma habilidade difícil de se aprender e muitos estudantes nunca se tornam proficientes. (ARMBRUSTER; ANDERSON, 1981, p. 154)

Na pesquisa de Carelli e Santos (1998), verificou-se que a maioria dos estudantes informa ter aprendido a estudar na faculdade, e mais relevante do que isso é que eles procuram por colegas para sanar suas dúvidas. Assim, o espírito colaborativo e de coleguismo visto na pesquisa de Sampaio e Santos (2002) mostra-se uma vez mais proeminente e encontra eco nos resultados de Cunha e Carrilho (2005), que constataram que alunos com melhores vivências acadêmicas, no que se refere ao relacionamento com os colegas, sua adaptação ao curso e o desenvolvimento da carreira tendem a ter um melhor desempenho acadêmico.

Considerando que o ingresso no ensino superior é uma transição (FAGUNDES; LUCE; ESPINAR, 2014) cercada de expectativas (LASSANCE, 1997), é preciso “olhar o estudante de forma diferenciada e acolhedora, principalmente no momento do seu ingresso no curso superior, por ser o primeiro ano de graduação um período crítico para o seu desenvolvimento e o seu ajustamento acadêmico” (CUNHA; CARRILHO, 2005 p. 02).

Como ressalta Bueno (1993), há um choque cultural na adaptação ao cotidiano universitário. Do “treinamento” para ser aprovado no vestibular, o aluno passa a deter maior autonomia e, portanto, maiores responsabilidades. Muitas vezes, a expectativa acerca do curso e da profissão dá lugar à decepção com o currículo, as perspectivas da carreira, com o distanciamento entre teoria e prática. “A transição para o ensino superior implica e é concomitante com uma série de mudanças na vida do estudante, cujo impacto depende das características desenvolvimentais do próprio jovem e das exigências e apoios dos novos contextos.” (SANTOS; ALMEIDA, 2001 p. 205)

Marcado por ansiedade, inseguranças, descobertas e expectativas, o ingresso no ensino superior se caracteriza como um dos muitos “ritos de passagem” ao longo da vida. Nesta nova fase da jornada, outros sentimentos compõem o cenário. Lassance (1997) identificou quatro fases distintas durante a graduação. Se em um primeiro momento, a conquista da vaga e as

expectativas quanto ao porvir são a tônica, em uma segunda fase ocorre a decepção e surgem dúvidas quanto à escolha profissional. Em seguida, havendo envolvimento com as atividades acadêmicas, ocorre um re-interesse pelo curso. Por fim, com a proximidade da formatura, a ansiedade e expectativa de ingresso no mercado de trabalho e o sucesso profissional dominam a cena.

Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) investigaram a satisfação de alunos que se encontram em semestres intermediários da graduação, quanto à escolha profissional. Da amostra com 391 (trezentos e noventa e um) estudantes de ambos os sexos, com faixa etária média de 23 (vinte e três) anos, puderam constatar, por meio de questionário validado, com avaliação quantitativa e qualitativa, que apesar da maioria dos alunos mostrar-se satisfeita com a escolha profissional, 42,7% (quarenta e dois vírgula sete por cento) considerou mudar de profissão e que o sentimento permaneceu recorrente para quase 16% (dezesseis) por cento deles.

As pesquisadoras também constataram que mais de 35% (trinta e cinco por cento) dos alunos já havia prestado vestibular para outro curso e que quase 12% (doze por cento) já havia tentado ingressar em dois outros cursos. No turbilhão de sentimentos e inseguranças que marca uma graduação, a incerteza quanto à escolha da profissão é crucial. Uma graduação requer investimentos da mais diversas ordens: financeiros, emocionais, de tempo. Requer estabelecer prioridades. Mas como realizar estes investimentos sem ter a certeza de que serão recompensados?

A ideia de desistir do curso é mais presente no início da graduação (BARGADI; LASSANCE; PARADISO, 2003) sendo que “a noção de sucesso acadêmico está estreitamente associada às experiências dos estudantes no primeiro ano do curso, se afastando da perspectiva centrada apenas na lógica do rendimento escolar.” (CUNHA; CARRILHO, 2005, p. 03).

Esta constatação pode ser explicada, ao menos em parte, pela carga teórica dos primeiros períodos em contraposição ao clamor dos alunos pela prática, sublinhado por Saviani (2007). Para ele o dilema se estabelece entre a vontade dos alunos e as práticas docentes, que tendem a defender a importância da teoria, afirmando que esta será reconhecida no futuro, quando aplicados os conceitos a situações concretas, ou seja, com a inserção profissional.

Mas, como esse ex-aluno não volta à escola para mostrar as provas coletadas em sua experiência profissional, novas turmas de alunos chegam à escola e se repete indefinidamente a mesma oposição: os alunos reivindicando um curso mais prático e os professores insistindo na importância da teoria. E o problema não se resolve, configurando-se como um verdadeiro dilema, isto é, uma situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis. (SAVIANI, 2007, p. 106)

Por outro lado, o desapontamento no início do curso também pode ter relação com a falta de conhecimento acerca da carreira escolhida. A escolha profissional é definida por determinantes psíquicos, sociais e econômicos, com prevalência do prestígio social que representam, sendo que pequena parcela dos jovens tem certeza quanto à carreira escolhida (OLIVEIRA et al, 2005, p. 228). A falta de prestígio social já se faz sentir na dificuldade de ingresso no processo seletivo, notando-se que carreiras de licenciatura ou de cursos com baixas perspectivas de trabalho ou de remuneração são menos disputadas, sendo consideradas profissões ou atividades secundárias (BUENO, 1993).

Bardagi e Hutz (2008), pesquisando a percepção de estudantes evadidos, em diferentes cursos e diferentes momentos da graduação, constataram semelhanças entre as experiências vivenciadas, no que se refere à participação familiar neste processo. Segundo os entrevistados, no momento de escolha do curso, os pais funcionaram como incentivadores, modelos e mesmo fontes de informação. Porém, também atuaram como “instrumento de pressão”, demandando a realização de escolha e de aprovação no processo seletivo. O apoio e incentivo parentais, na percepção dos entrevistados, tinha relação direta com o *status* social do curso e com supostas habilidades do estudante, mas não necessariamente com perspectivas e com o mercado de trabalho.

Pode-se perceber que a escolha de uma carreira se faz, em muitos casos, em razão de seu prestígio social e de que há, entre os jovens, dúvidas quanto às escolhas realizadas. Tem-se então um processo de ocupação das vagas realizado não por vocação, mas por eliminação. Assim, o estudante é conduzido, ou se conduz, para ingressar na graduação tendo em vista, em um primeiro momento, a perspectiva de aprovação, o que é seguido pelo contato com o curso e a profissão, colocando em xeque a permanência deste aluno no curso. A pesquisa de Bardagi e Hutz (2008) ainda aponta que as dúvidas dos estudantes durante a graduação, suas inseguranças e dificuldades, não eram compartilhadas com seus familiares, havendo uma grande preocupação e receio de desapontar os pais, o que acabou postergando a decisão de deixar o curso. Porém, para surpresa dos entrevistados, todos encontraram apoio em suas decisões, sendo percebida, no entanto, uma nova cobrança para que outra escolha fosse feita e o estudante desse continuidade à sua formação.

Os resultados obtidos pelos alunos, durante sua permanência no curso, igualmente impactam a evasão. Sob a perspectiva do jubramento (desligamento não voluntário e sim promovido pela IES) a relação é direta: baixo rendimento, reprovações sucessivas e postergação para integralização curricular acarretam o desligamento. No entanto, os fatores que levam o

aluno a este baixo desempenho ainda precisam ser devidamente investigados e podem ter relação com a Instituição de Ensino.

No que se refere, portanto, às características individuais dos estudantes, destaca-se sua formação prévia, a maturidade e capacidade de adaptação ao ambiente universitário, o conhecimento prévio acerca do curso e a motivação para fazê-lo, e a habilidade em conciliar diferentes demandas, como estudo e trabalho, para alcançar a conclusão do curso.

2.4 AS DIMENSÕES EM DIÁLOGO: ALGUMAS PESQUISAS

Conforme dito anteriormente, a evasão não é uma preocupação recente e tampouco se restringe ao Brasil. Conforme veremos em alguns exemplos a seguir, diversas pesquisas já foram realizadas e conhecer o que já foi produzido, reconhecer o saber acumulado, o enfoque e metodologias aplicadas, bem como as conclusões e resultados destas análises, contribui para a formulação de novas ideias, premissas e hipóteses, além de proporcionar a percepção de lacunas que indicam a necessidade de aprofundamento por novos estudos.

Eales-Reynolds (2006), pesquisando o problema da evasão no ensino superior no Reino Unido, aponta que diversos são os fatores que influenciam a permanência ou evasão de alunos, tais como a formação anterior, questões psicossociais que envolvem família e saúde, a formação dos pais e suas profissões, características pessoais do estudante, responsabilidades profissionais e de sustento próprio ou de seu núcleo familiar e, ainda, a integração acadêmica e social do estudante, também influenciadas pelas práticas de ensino, ferramentas de apoio e pelo currículo dos cursos.

Para a autora, um dos grandes desafios para se implementar processos e mecanismos capazes de mitigar a evasão, sob o ponto de vista da IES, reside na diferença entre os próprios índices de evasão de diferentes áreas. Assim, não haveria um modelo único que se adequasse a toda e qualquer situação, mesmo porque os fatores que conduzem à evasão variam ao longo do tempo e são distintos para cada estudante. Eales-Reynolds (2006), entretanto, ressalta que a adoção de práticas como orientações pessoais e de auxílio ao estudante surtem efeitos positivos na permanência, sendo necessário implantar e aprimorar essas práticas junto ao corpo docente e técnico das IES, a fim de que o estudante se sinta, de fato, integrado e parte da comunidade.

Morosini et al (2011) realizaram uma análise acerca da produção científica, entre os anos 2000 e 2011, sobre evasão na educação superior. Os autores analisaram as publicações realizadas em periódicos com qualificação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, A e B, pautando a pesquisa sobre três categorias: conceitos de evasão, resultados das pesquisas analisadas e causas e consequências da evasão. No período

pesquisado, foram localizados 70 (setenta) artigos e, após análise pelas categorias adotadas, restaram somente 07 (sete). Dentre os artigos analisados, os autores detectaram que o conceito de evasão abrange interrupção do ciclo de estudos e saída do curso ou da universidade. As pesquisas apontam que há diferentes formas e mecanismos de se medir a evasão, como por exemplo, considerá-la por IES ou por conjunto, por categoria administrativa (Universidade, Faculdade, centro Universitário etc.), região geográfica entre outras.

Os autores indicam o predomínio de pesquisas de caráter qualitativo (05 artigos dentre os 07 analisados), com objeto de estudo restrito a um único curso em IES Federal. Neste sentido, apontam a lacuna pela inexistência de pesquisas abrangentes ou com dados quantitativos que pudessem oferecer “alto poder de detecção, ampliação e massificação de fenômenos complexos, como é o caso da evasão” (MOROSINI et al 2011, p. 09). Para finalizar, recomendam a exploração de inter-relações de campos do conhecimento, em razão da complexidade que permeia a evasão e da baixa produção científica a este respeito, para a compreensão do fenômeno.

Para Livramento (2012), estudar a evasão, especialmente sob a ótica de IES públicas, é altamente relevante, vez que estas instituições têm seus recursos atrelados ao número de alunos que ingressam, permanecem e concluem a graduação. A autora realizou uma pesquisa quantitativa acerca da evasão nos cursos presenciais da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo como base o período de 1996 até 2010, utilizando o número de ingressantes no período e excluindo-se aqueles que se graduaram. Como indicadores, Livramento (2012) considerou a relação candidato X vaga no processo seletivo de ingresso, número de vagas ofertadas e vagas não preenchidas, índices de aprovação por disciplina e conceito no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. Os resultados indicam que o índice médio de evasão da IES, no período, foi de 35,85%, porém variou consideravelmente entre carreiras/ cursos de diferentes áreas, mostrando-se muito inferior em ciências jurídicas (11,06%), e superior em ciências físicas e matemáticas (66,63%).

A autora, ainda, constatou que cursos com disciplinas cujos índices de reprovação eram superiores a 30% apresentavam também maiores índices de evasão, assim como os cursos cujas vagas iniciais ofertadas não chegam a ser ocupadas. Por outro lado, cursos com maior concorrência no processo seletivo de ingresso e com conceito ENADE alto (a escala varia de 1 a 5 sendo considerado alto resultado 4 ou 5) apresentavam menores índices de evasão, ainda que houvesse disciplinas com elevado índice de reprovações.

Livramento (2012) conclui que, para se conter a evasão, são necessárias diferentes e conjuntas ações, com foco na divulgação sobre os cursos ofertados, e informações precisas e abundantes, para que o estudante escolha de forma consciente, e que a oferta se dê considerando a realidade do aluno, com currículos enxutos e voltados ao mercado profissional. A autora sugere um trabalho de conscientização junto ao corpo docente sobre a importância do relacionamento com os alunos, de cuidar para que os mesmos se sintam integrados e adaptados ao meio acadêmico e que a IES forneça meios de atender demandas sociais, a fim de auxiliar alunos com menores recursos financeiros a obter a diplomação.

Investigar os motivos que conduzem à evasão no curso de Educação Física na Universidade Federal do Piauí foi a proposta de Cardoso da Silva et al (2012). Partindo dos ingressantes no curso, em 2005, os autores analisaram, por meio de questionários mistos, com perguntas abertas e fechadas, as respostas de 25 sujeitos, alunos diplomados e evadidos. Inicialmente, referenciando o número de ingressantes com o número de alunos evadidos, os autores concluíram que o curso teve um percentual de evasão superior à média nacional no período. Como fator preponderante para a escolha do curso pelos alunos formados, identificou-se o “gosto pela área” seguido de “baixa concorrência no vestibular”. Já para a evasão, os motivos apontados com maior frequência foram “decepção com o curso” e “realização de outro curso concomitantemente à Educação Física”. Os autores concluíram que a motivação para o abandono do curso está ligada ao desconhecimento sobre a profissão e sobre o curso, o que coaduna com apontamentos da Comissão (BRASIL/MEC, 1996).

Ortiz e Dehon (2013) questionam até que ponto as condições socioeconômicas são determinantes para a evasão e, considerando o grande número de alunos que não conseguem “vencer” o primeiro ano de um curso superior, o que os dirigentes e as IES podem fazer para mudar este cenário. As autoras analisaram os dados de 5.822 alunos matriculados na Universidade Livre de Bruxelas, que conta com significativos subsídios governamentais e congrega quase 30% dos alunos matriculados no ensino superior da comunidade belga francófona, considerando os ingressos dos anos de 1997-1998 e 2001-2002. A pesquisa abarcou a trajetória acadêmica destes alunos, suas reprovações, integralizações, tempo de conclusão e, ainda, grau de formação materna, profissão do pai, gênero do estudante, nacionalidade, entre outros. Foram aplicados métodos estatísticos e testes de tempo de sobrevivência (explicando-se o caminho percorrido pelo estudante, e os eventos, até o abandono ou graduação).

Como pré-condição para acesso ao ensino superior, na Bélgica, o estudante deve ter concluído o segundo grau, não havendo processo seletivo específico, exceto para cursos de

ciências aplicadas. Como há um grande financiamento/ subsídio público para o ensino superior, as taxas para matrícula são consideradas baixas e acessíveis. No entanto, segundo Ortiz e Dehon (2013) os índices de fracasso chegam a 60% no primeiro ano de estudos, sendo as aprovações e sucesso acadêmico obtido neste período um indicador relevante para a permanência do aluno. As autoras ainda observaram que alunos cujas mães possuíam uma graduação tinham menor probabilidade de abandonar o curso e que, a despeito do acesso à IES ser quase gratuito, estudantes com piores condições socioeconômicas, frente a insucessos na graduação, têm maiores chances de abandonar o curso. A pesquisa de Ortiz e Dehon (2013) indica que a maior preocupação não deveria ser o acesso ao ensino superior, mas garantir sua conclusão e que as IES podem auxiliar os estudantes na escolha (ou reopção) de curso fornecendo informações e orientações.

A pesquisa realizada por Da Silva (2013) teve por objetivo verificar quais variáveis observáveis influenciam a evasão entre discentes em IES particulares no Brasil. A partir de informações constantes do banco de dados do controle acadêmico de uma IES e aplicando um modelo de *duration*, o autor concluiu que reprovações, mensalidades, idade e sexo influenciam negativamente a permanência e conclusão e que, ao contrário, maior percentual de conclusão de curso, nota de português no processo seletivo, notas da graduação e bolsas tendem a promover a permanência do estudante. Da Silva (2013) salienta que os resultados de sua pesquisa não necessariamente apontam as reais causas de evasão, mas tratam-se de fatores sobre os quais a IES pode atuar para promover a permanência e conclusão do curso pelo discente.

Identificar o risco de evasão na graduação foi o objetivo da pesquisa de Tontini e Walter (2012). Por meio de questionário aplicado a 8.750 alunos, cuja análise foi realizada com aplicação de Redes Neurais Artificiais e Cluster, os autores identificaram que os principais fatores que influenciam o risco de evasão relacionavam-se à vocação do aluno e perspectivas de colocação profissional e, ainda, disponibilidade para estudos e fatores internos do estudante. Entretanto, o que mais se destaca na pesquisa são os resultados de intervenção sugeridos. A partir da detecção de alunos em risco de evasão, os dados foram repassados aos coordenadores de curso a fim de que esses pudessem contatar os estudantes e fornecer orientações sobre os recursos disponíveis na IES, como, por exemplo, apoio financeiro, social etc. Realizados os contatos, a IES obteve uma redução de 10% (dez por cento) nos índices de evasão, demonstrando que a atuação da IES, suas políticas e sistemas têm impacto na evasão, estando relacionadas aos motivos internos à IES identificados pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL/ MEC, 1996).

Sales Junior (2013) buscou compreender os fatores que conduzem ao abandono de curso superior. O autor analisou os ingressantes entre 2006 e 2011 e os alunos evadidos entre 2007 e 2012, na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, aplicando um modelo de regressão logística e constatou que o abandono e a desistência representam 79% das evasões no período. Para Sales Junior (2013), o percentual de transferências no período, próximo a 11%, indica que há imaturidade e incertezas na escolha inicial do curso, além de desconhecimento sobre a realidade profissional. O tempo médio para a desistência (pedido formal de desligamento) e para o abandono (perda de vaga por não renovação de matrícula) ocorre em 3,5 semestres após o ingresso, sugerindo que a IES adote medidas para detecção mais precoce do problema e, conseqüentemente, possa atuar para combatê-la.

Outros fatores relevantes da pesquisa de Sales Junior (2013) dizem respeito a relação entre trabalho do estudante e evasão. O autor constatou que alunos que trabalhavam à época do ingresso e que contribuíam para o sustento familiar estavam mais propensos à evasão. Adicionalmente, ser o aluno egresso de escola particular se mostrou um fator positivo a contribuir para a permanência, o que em parte se explica pela deficiência de formação comumente atribuída à escola pública e, portanto, maiores dificuldades de acompanhamento do curso superior. A pesquisa ainda revela que já ter ingressado em outro curso superior e tê-lo abandonado ou já possuir um diploma são elementos que favorecem a evasão.

Sob o aspecto de integração, a pesquisa de Sales Junior (2013) indica que a participação em programas de auxílio estudantil, de iniciação científica e sobretudo de estágios, tem impacto positivo na permanência, pois se pautam por conhecimento das normas da IES, envolvimento com aspectos práticos da carreira e por reconhecimento de desempenho. O autor conclui que a evasão não tem como determinante um fator único e que, a despeito de não ser possível intervir em características pessoais do estudante, é possível à IES “intervir nas experiências acadêmicas pelas quais o aluno perpassa ao longo de sua carreira acadêmica” (SALES JUNIOR, 2013, p. 89), o que pode efetivamente contribuir para mitigar a evasão.

Alencar (2014) pesquisou a evasão discente nos cursos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Federal do Espírito Santo, a partir do contexto do Reuni pois, afirma a autora, referido programa buscava, além da expansão do ensino superior, combater a evasão. Por meio de entrevistas com Coordenadores de Curso e questionários semiabertos aplicados a alunos evadidos, além de dados extraídos do sistema de controle acadêmico, a pesquisa de caráter quali-quantitativo apontou que o período crítico para a evasão se concentra entre o 2º e 5º períodos e que os motivos mais comumente apontados para a evasão

relacionavam-se à necessidade do aluno trabalhar e a incompatibilidade de horários entre estudo e trabalho, bem como escolha precoce de profissão, descoberta de novos interesses e falta de orientação sobre as normas acadêmicas e sobre o curso e deficiências de comunicação da IES.

A construção de uma escala de motivos para a evasão do ensino superior foi a tônica do trabalho de Ambiel (2015). O autor realizou inicialmente um levantamento de artigos em duas bases de dados eletrônicas brasileiras, coletando um total de 124. Em seguida, filtrando os artigos que se relacionavam a evasão no ensino superior, restaram 25. A partir destes artigos, buscou extrair os motivos de evasão, chegando a 66 (sessenta e seis) itens. Aplicou-se então um questionário, com base nestes itens, a alunos com vínculo em cursos de diferentes áreas, com uma questão aberta ao final, indagando qual seria o motivo para este aluno desistir do curso. Em seguida o mesmo questionário foi aplicado a alunos evadidos alterando-se a pergunta final para qual motivo o fez desistir do curso.

A partir da análise das respostas aos questionários, aplicados a alunos com vínculo e evadidos, foram adicionados 11 itens. O instrumento completo foi submetido a avaliação de três pesquisadores com experiência em pesquisas no Ensino Superior, visando verificar a adequação, clareza das perguntas, qualidade da redação e eventuais vieses. Após as análises, novas adequações foram realizadas e o instrumento foi aplicado a 327 estudantes com vínculo em cursos de graduação. Destaque-se que a escala desenvolvida tem o objeto de prospectar motivos e tendências de evasão. Testes de validade aplicados à escala apresentaram bons resultados, mas o autor destaca a necessidade de aplicação do teste, e de validade de seus resultados em maior escala, a estudantes de IES públicas e, ainda, a amostras mais representativas a fim de eliminar possíveis vieses, como por exemplo gênero, vez que dos 327 respondentes, 80% (oitenta por cento) eram do sexo feminino (AMBIEL, 2015).

Avaliando o panorama de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Davok e Bernard (2016) identificaram que, dentre os 25 (vinte e cinco) cursos pesquisados, os menores índices de evasão se encontravam nos cursos da área de Ciências da Saúde e os maiores em Ciências Exatas e da Terra, seguidos pelos cursos de Linguística, Letras e Artes e Engenharias. O índice médio de evasão foi de 38,2%, no período pesquisado (2008-2010). Os achados de Davok e Bernard (2016) vão ao encontro da literatura que aponta uma tendência maior de evasão em cursos de licenciatura. As autoras ainda destacam que os dados podem e devem servir para ampliar o debate acerca da evasão e devem ser pensados com vistas ao planejamento institucional e para a criação e fomento de políticas de permanência estudantil e de conclusão da graduação. Davok e Bernard (2016) sugerem que

a IES viabilize e preste um serviço de orientação aos estudantes, que apresentem problemas em sua trajetória acadêmica, visando sua permanência ou ajustamento.

Partindo dos estudos de Tinto (1975) e das teorias de Durkheim sobre o suicídio e a violência simbólica retratada por Bourdieu (1990), Godor (2017) busca explicar a evasão no ensino superior. O autor aponta que, a despeito da Teoria de Tinto ter sido desenvolvida baseando-se em estudos de universidades com formato tradicional, e considerando estudantes com dedicação integral ao curso, contém elementos essenciais à compreensão do fenômeno evasão, especialmente por abarcar a integração do estudante, tanto sob o aspecto social quanto acadêmico.

Godor (2017) pontua que a Teoria de Tinto se desenvolveu usando como analogia o tipo “suicídio egoísta de Durkheim”, o que se explicaria por uma integração ruim do estudante, decorrente de valores (do estudante) altamente divergentes da coletividade, e por uma interação pessoal insuficiente com os demais membros da comunidade acadêmica. O autor aponta que a teoria, no entanto, não aborda ou explica o comportamento da IES no sentido de controlar suas práticas com vistas a propiciar ou facilitar a integração de estudantes, quer seja por perpetuar discursos de classes ou comportamentos dominantes, quer seja pelos métodos de ensino e práticas pedagógicas aceitas e aplicadas.

Durkheim afirmou que certas tendências sociais causam suicídios em sociedades e não características individuais. Se o abandono deve ser tipificado de acordo com um dos tipos de suicídio propostos por Durkheim, então certos fatos sociais / tendências devem existir nessas sociedades (comunidades acadêmicas) para causar esses tipos específicos de suicídios; caso contrário, segundo Durkheim, esses tipos de suicídio não podem ocorrer nessa sociedade. (GODOR, 2017, p. 259, tradução nossa)

Para Godor (2017), o abandono está mais relacionado ao “tipo de suicídio fatalista” proposto por Durkheim pois reconhece que o comportamento institucional e da comunidade acadêmica, como um todo, tem relevância e impacto na decisão de abandono do estudante. O autor explica que, sob a ótica do tipo de “suicídio egoísta” haveria um alto nível de individualismo na sociedade e, por outro lado, sociedades com alto controle, regulação e opressão tenderiam a apresentar o tipo de “suicídio fatalista”. Assim, na comunidade acadêmica, com ritos, normas, formas de avaliação, entre outros, a evasão poderia ser o resultado quando o aluno não consegue internalizar e conciliar tais regulações com suas próprias formação e necessidades.

Dentro deste contexto, para Godor (2017), surge a aplicação da violência simbólica de Bourdieu (1990), com a ideia de poder por imposição de significados, com feições legítimas. Assim, as práticas institucionais de exclusão, de escolhas do que é valorizado, das práticas

pedagógicas e de avaliação funcionariam como meios de violência que, por sua própria natureza e construção, são compartilhadas pelo grupo dominante e conduziriam ao “suicídio”, ou seja, ao abandono voluntário da IES. Godor (2017) aponta que as pesquisas realizadas sobre evasão ainda mantêm o foco no estudante, em seu nível de integração e realização, não abordando devidamente o papel das instituições de ensino na decisão do aluno de permanecer ou evadir-se.

Um dos grandes expoentes da pesquisa sobre evasão é Tinto. Seu trabalho publicado em 1975 (*Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research*), serviu de base a diversos outros modelos e teorias. Em referido artigo, o autor apresentava um modelo longitudinal explicitando as conexões do ambiente acadêmico e social e a evasão em diferentes períodos. O modelo se funda no conceito de integração do estudante e seu envolvimento com a IES e os demais membros da comunidade acadêmica, especialmente no primeiro ano da graduação, tido como crítico.

Em artigo mais recente, Tinto (2006) aponta as lacunas em seu próprio trabalho. Ele pontua que, observada a relevância da transição entre o ensino médio e a graduação, especialmente no primeiro ano de faculdade, muita atenção e medidas foram tomadas para garantir a interação do estudante, da forma mais abrangente possível, neste período, inclusive com aumento de atividades extraclasse visando a integração. No entanto, as pesquisas de seu trabalho inicial se baseavam em universidades com certas características e havia uma relativa uniformidade do perfil do aluno.

Tinto (2006) pondera que as pesquisas sobre evasão ganharam novos contornos, passando a se considerar a origem do estudante, suas condições sócio econômicas, sua formação e valores, a necessidade de trabalhar ou não, tempo investido na graduação, mas que a interação do estudante continua sendo fundamental. Ele ressalta que, dado o novo perfil de estudantes, especialmente daqueles que precisam da graduação para progredir profissionalmente, mas que ao mesmo tempo tem que se dedicar a um emprego, a principal forma de integração deve se dar na sala de aula pois, para muitos, este é o único momento em que podem estar envolvidos, de fato, com a graduação. Neste sentido, afirma:

A retenção de alunos é responsabilidade de todos, mas é evidente que o corpo docente tem uma responsabilidade ainda maior. O envolvimento do corpo docente nas ações e esforços institucionais de retenção de alunos é fator crítico de sucesso. Infelizmente, este envolvimento ainda está aquém do desejado. (TINTO, 2006, p. 5, tradução nossa)

O autor aponta a necessidade de se alocar professores experientes e comprometidos para as aulas no primeiro e segundo períodos e, ainda, de a IES fornecer treinamento, ferramentas

pedagógicas adequadas e suporte para que estes docentes realizem bem seu trabalho. Tinto (2006) pondera que muito há por ser feito, aplicando o conhecimento que se tem sobre as causas da evasão, transformando-o em prática de permanência. Para o autor, trata-se de implementar programas duradouros, com realização de mudanças reais de comportamento institucional e do corpo docente, identificando-se as ações que efetivamente contribuam para a permanência de estudantes e dando-lhes o suporte e atenção necessários.

Como se vê, não há um único caminho ou forma para se estudar a evasão. A despeito da literatura apontar fatores internos do estudante, fatores internos da IES e fatores externos, as pesquisas indicam que mais de um elemento têm influência na permanência ou evasão de alunos. Adicionalmente, vê-se que há foco no estudante e não necessariamente nas práticas institucionais que podem favorecer a evasão. Neste sentido, o presente estudo poderá contribuir para lançar luz à responsabilidade e práticas institucionais capazes de influenciar a permanência e graduação de alunos.

2.5 PARTICULARIDADES DA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Conforme visto anteriormente, os cursos de Administração são os que congregam maior número de matrículas, considerando-se suas variações, totalizando 1.212.231 alunos, sendo que, os cursos ofertados sob a denominação exclusiva de Administração contam com mais de 710.000 matriculados (INEP, 2017). Em termos de matrículas absolutas, pelo mesmo censo, o curso de Administração somente congrega menos alunos que o curso de Direito, que possui 862.324 alunos matriculados.

Se olharmos para a realidade da Universidade Federal de Uberlândia, podemos perceber que, a despeito de números tão próximos de matrícula, os índices de evasão do curso de Administração são significativamente superiores. Em 2017, o curso de Administração contava com 1.044 alunos matriculados e o de Direito com 1.028. O número de formados no mesmo ano é semelhante, sendo 157 em Administração e 146 em Direito. No entanto, quando se avalia a evasão, constata-se que no Direito somente 38 alunos se evadiram contra 108 no curso de Administração, independentemente da data ou forma de ingresso.

Assim, tratando-se de dois cursos de bacharelado, com números de ingresso e de conclusão próximos, é natural indagar os possíveis motivos quanto a números tão discrepantes de evasão. Por óbvio que a natureza de tais cursos e as habilidades conquistadas ao final de cada um, bem como as perspectivas de empregabilidade são distintas. Porém, parece haver características peculiares na formação e atuação de um administrador que exercem influência no abandono ou jubramento do curso.

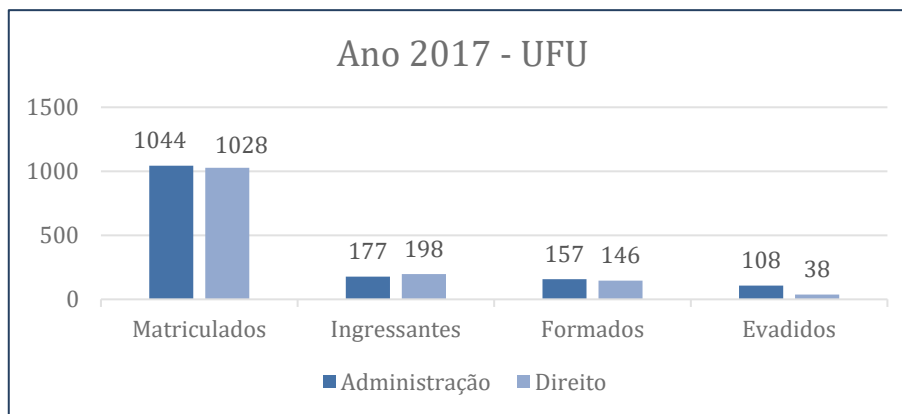


Figura 1: Dados comparativos entre os cursos de Bacharelado em Direito e Bacharelado em Administração. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU, referentes ao ano de 2017. Fonte: elaboração própria

Durante um curso de Direito, ao aluno são transmitidas as noções quanto à origem do Direito, ensinam-se as raízes dos sistemas jurídicos, são apresentados (e cobrados) os códigos que regem as relações civis, comerciais, trabalhistas, previdenciárias, penais, entre outras, e como “tramitar” pelo ordenamento jurídico, com ações, recursos e petições. Ao final, o bacharel, desde que devidamente aprovado no exame da Ordem dos Advogados do Brasil, está habilitado a advogar e, ainda, concorrer em concursos públicos com remunerações bastante atraentes. O egresso deverá se manter atualizado, acompanhando mudanças em legislações e em julgamentos (jurisprudência), para continuar como um operador do Direito.

Se por um lado, em carreiras jurídicas é indispensável a formação específica de nível superior, para administrar não se impõe tal exigência. Na verdade, em nosso cotidiano, deparamo-nos todo o tempo com o exercício da administração, ainda que não tenhamos a exata dimensão ou consciência disso. Administramos nossas casas, nosso tempo, dinheiro, carreira. Alguns possuem negócios próprios, comercializando produtos e serviços. Assim, qual seria o diferencial do bacharel em Administração? O que a graduação deve lhe fornecer?

Pereira (1966) afirmava que:

A Administração é sem dúvida uma profissão, desde que é uma atividade especializada, remunerada, com objeto próprio e constitui a fonte de receita, por excelência, daqueles que a exercem. E um administrador de empresas profissional é aquele indivíduo que, sem possuir a propriedade de uma empresa, toma decisões com autoridade sobre seus recursos humanos e materiais, planejando, organizando e controlando suas operações. É o homem que realiza essas funções especializadas em razão de sua competência profissional, e não por ser o proprietário da empresa ou por manter com este relações de parentesco ou amizade. (PEREIRA, 1966, p. 89)

Administrar é planejar, organizar e controlar não com base apenas na experiência própria, mas na competência profissional. Teoricamente, o curso de Administração deveria ensinar o que é administrar e fomentar a competência, mas pesquisas apontam que os cursos

talvez tenham “perdido o rumo” e que, nas incertezas quanto às novas relações de mercado, nacionalização, globalização, tecnologias, a tarefa tem se tornado extremamente complexa.

Bennis e O’Toole (2005) indicam que os currículos dos cursos de Administração estão fora de sintonia com sua real função, sugerindo que há um desequilíbrio entre as disciplinas acadêmicas e as de formação profissional. Os autores apontam que os esforços das “escolas de administração” no sentido de fomentar pesquisas e dar o tom acadêmico necessário suplantou, relegando a segundo plano, a essência de formação de administradores. Para eles, não se trata de voltar à formação comercial, mas de incluir a experiência profissional necessária, pois, nos cursos mais renomados, os professores teriam pouca ou nenhuma vivência prática do que ensinam, mas seus currículos contêm ampla produção acadêmica.

No que se refere à pesquisa e produção científica, Oliveira Junior (2018) analisa as perspectivas para os programas de pós-graduação em Administração. O autor aponta que, na formação dos pós-graduandos, há quatro dimensões principais: transferência de conhecimento e tecnologia para a sociedade; pesquisa e publicação de impacto; docência não tradicional e internacionalização e nacionalização. Quanto à primeira e última dimensões, o autor entende que os cursos de pós-graduação em Administração têm muito a oferecer, por meio de parcerias com empresas e organizações, visando o desenvolvimento econômico e instigando em seus alunos o pensamento crítico para lidar com os problemas nacionais e fomentando uma mentalidade global.

É fundamental que possamos efetivamente contribuir com a nossa pesquisa para que haja melhorias na qualidade de vida e no ambiente de trabalho, para que empresas públicas e privadas tenham maior compromisso socioambiental, para o incremento da competitividade internacional das empresas brasileiras, para a criação de empregos intensivos em conhecimento, com maiores salários e assim por diante. (OLIVEIRA JUNIOR, 2018, P. 89)

Assim, para Oliveira Junior (2018), no que tange à dimensão de docência, os programas de pós-graduação, como formadores de novos docentes, podem contribuir significativamente para a adoção de tecnologias como ferramentas de apoio nos processos de ensino-aprendizagem, com diferentes abordagens didáticas, melhorando, por conseguinte, a formação do bacharel em Administração. Quanto ao impacto, este não pode se resumir aos pares.

Em sintonia com este pensamento, Shapiro e Kirkman (2018) reconhecem que as pesquisas acadêmicas em Administração devem se tornar mais relevantes. Para eles, há uma desconexão entre a “academia” e o “mundo dos negócios” pois, quem realiza as pesquisas não busca referências prévias com os principais interessados (mercado e organizações), e os destinatários das pesquisas não acessam os veículos em que estas são publicadas. Para mudar

este cenário, seria necessário ampliar os veículos em que as pesquisas são divulgadas, assim como o foco deveria ser o impacto positivo nos negócios e na sociedade, além de reconhecer que as pesquisas e pesquisadores, gestores, entre outros, são parte de um “ecossistema” que deve trabalhar em conjunto. (SHAPIRO; KIRKMAN, 2018)

Aliás, o impacto das publicações, em Administração, é alvo de indagações por Anderson, Ellwood e Coleman (2017), que indicam existir, inclusive, uma separação de linguagem, entre pesquisadores e administradores, o que, por si só, distancia a academia da prática. “No entanto, se reconhecermos nossos ex-alunos, alunos atuais e futuros, como profissionais, teremos uma visão mais ampla da comunidade com a qual estamos tentando nos conectar e a sensação de separação e isolamento é reduzida.” (ANDERSON; ELLWOOD; COLEMAN, 2017, p. 19). Para esta aproximação, os autores propõem uma abordagem que denominam de ‘*Relational*’ *management education*, esclarecendo que este caráter de “gestão relacional” pressupõe que o ensino da teoria seja informativo da prática e vice-versa, demandando um pensamento reflexivo com um consequente desenvolvimento de ideias e estratégias de ação.

Se administrar pressupõe planejar, organizar e controlar, a realidade da prática exige concessões. Feliz ou infelizmente, os conflitos, interesses discrepantes dentro e fora das organizações, concorrência e busca de equilíbrio tornam o ato de administrar um exercício de flexibilidade. Paula (2016) destaca o caráter “impossível da gestão” e, por conseguinte, o caráter impossível do ensino em Administração. Para a autora deve-se “admitir as incertezas e o imponderável como parte do processo gerencial.” (PAULA, 2016, p. 35). A gestão envolve dialética e diálogo e este caráter complexo precisa ser melhor refletido e trabalhado nos cursos de Administração.

Nicolini (2003), em seu artigo intitulado “Qual será o futuro das fábricas de Administradores?”, após uma digressão histórica sobre a formação em Administração no Brasil, apontando as origens dos cursos de formação técnica e comercial até a alteração do modelo com vistas à profissionalização em nível superior, pondera que os currículos se assemelham à linha de montagem, em que “entra” a matéria prima – aluno e “sai” o produto – administrador.

Currículos fragmentados, divididos em disciplinas de formação básica, seguida de formação profissional, disciplinas eletivas e estágio, apesar de sua conformidade à legislação, conduzem à igual formação fragmentada, havendo pouca conexão entre as disciplinas e múltiplas abordagens. “Ainda que sejam estudos diferentes, deveriam observar caminhos convergentes, atuar solidariamente no sentido de formar no aluno a visão de todo um campo do

conhecimento, seja ele geral ou especializado em sua área de interesse.” (NICOLINI, 2003, p. 49)

A qualidade na formação em Administração também é discutida por Lourenço (2013), que indica a necessidade de ir além de formação para empregabilidade, devendo ser superado o tecnicismo e considerar o contexto. Em se tratando de profissional de Administração, necessariamente, sua formação deve capacitá-lo para atuar em mercados e organizações complexos, com consciência crítica, reflexiva e transformadora da realidade. A formação deve “capacitar o aluno para ‘ler’ (no sentido freiriano) a realidade à sua volta de forma que seu conhecimento seja construído de forma engajada e conectado com a sociedade e seus problemas.” (LOURENÇO, 2013, p. 107)

“A Administração abrange diversos campos do conhecimento que vão desde conhecimentos básicos a conhecimentos especializados sobre processos e estratégias gerenciais complexas.” (DE SOUZA, FERRUGINI, ZAMBALDE, 2017). Assim, percebe-se que as competências esperadas de um administrador sejam igualmente extensas, porém os autores indicam que os alunos não têm sido preparados adequadamente para lidar com a realidade da profissão, havendo uma lacuna entre o que se ensina e o que se pratica no mercado.

A pesquisa desenvolvida por De Souza, Ferrugini e Zambalde (2017) teve por base a investigação sob a ótica de pedagogia das competências, destacando que o desenvolvimento destas se faz pelo saber, saber fazer e saber ser, com atitudes e valores, capacitando, portanto, o bacharel à realização de “múltiplas ações”. Os autores aplicaram um questionário a alunos do curso de Administração, matriculados e frequentes, em IES públicas e privadas, que estavam cursando o terceiro ano. Os resultados indicam que os futuros administradores percebem um melhor desenvolvimento de competências relativas à capacidade de liderança, de administração e desenvolvimento de talentos humanos, e relativas à ética e cultura organizacional.

Porém, o mesmo estudo indica que são menos desenvolvidas as competências referentes aos “conhecimentos relacionados ao marco jurídico aplicado à gestão, a capacidade de administrar um sistema logístico e a capacidade de gerir sistemas de informação.” (DE SOUZA, FERRUGINI, ZAMBALDE, 2017, p. 162). Nota-se que parte relevante do trabalho de um administrador não recebe a devida importância, durante o processo de formação. Tornando-se as organizações e a sociedade cada vez mais complexas, o fomento de competências relativas à tecnologia e sua aplicação em gerenciamento de informações demanda maiores investimentos e revisão de currículos e práticas pedagógicas.

Em pesquisa realizada por Marques, Profeta e Oliveira (2016), investigou-se o impacto da formação em Administração. Os autores destacam que no mundo contemporâneo os conhecimentos adquiridos durante a graduação não são mais suficientes em face das grandes transformações que vêm ocorrendo. O conhecimento antes adquirido, e que seria reproduzido e aplicado sucessivas vezes, em razão dos avanços tecnológicos, precisa adaptar-se assim como as IES que os transmitem.

Os respondentes da pesquisa de Marques, Profeta e Oliveira (2016) foram alunos formados em Administração, entre 2012 e 2013, egressos de uma Universidade Comunitária do interior de São Paulo. Dentre os resultados obtidos, pelo questionário aplicado, quanto à visão que os formados têm do curso, do conhecimento e oportunidades propiciados, destacam-se positivamente a capacidade de planejamento e organização e ampliação cultural. Como pontos fracos, foram apontadas as lacunas em formação específica e cultura científica e o fato de não contribuir para ascensão social, adaptação a novas situações e geração de ideias autônomas.

Este preparo para o mercado de trabalho, capacidade de compreensão e lidar com novas ideias e situações, é também preocupação de quem contrata um Administrador. Em pesquisa divulgada pela *Association of American Colleges & Universities*, realizada pela Hart Research Associates (2018), com 1001 executivos de diversos níveis em empresas americanas, constatou-se que, quem contrata, reconhece o valor da formação de nível superior, porém igualmente percebe que os cursos devem melhorar seus currículos e práticas para que o graduando tenha as habilidades e conhecimentos necessários, tanto para ingressar no mercado quanto para alavancar a carreira.

Os executivos apontaram as habilidades de comunicação, pensamento crítico, ética, capacidade de trabalho em equipe, independência e automotivação, capacidade de comunicação escrita e aplicação prática de habilidades e conhecimentos, como resultados mais importantes ou desejáveis da graduação. Porém, os executivos identificaram deficiências dos recém graduados nestas áreas. (HART RESEARCH ASSOCIATES, 2018).

Um paradoxo interessante ocorre na lista de atributos ou habilidades ensinadas pelas faculdades de administração e o que os estudantes e outros acreditam ser o mais importante. Muito do que as escolas de negócios ensinam - teoria e técnicas analíticas de vários tipos - é prontamente aprendido e imitado, pelo menos por pessoas inteligentes. Capacidade de comunicação, liderança, habilidades interpessoais e sabedoria [...] são ao mesmo tempo menos facilmente ensinados ou transferidos para outros, mas, ao mesmo tempo, porque são menos facilmente imitados, têm mais valor na competição por posições de liderança em organizações. (PFEFFER; FONG, 2002, p.83)

Visando preencher as lacunas, aproximar a teoria da prática e, efetivamente, desenvolver a competência dos graduandos, fala-se em reformulação de currículos, adoção de novas formas pedagógicas, estímulo aos estágios, entre outros. Há autores que defendem a adoção do *Problem-Based Learning* – PBL como metodologia eficaz quando se trata do ensino em Administração. Ao-Tian (2017) afirma que:

Introduzir o conceito de PBL no ensino de administração é permitir que os alunos entendam a cientificidade da gestão através da prática, de acordo com os problemas e por outro lado, é permitir que os alunos simulem o funcionamento real da organização através da prática para perceber a arte da gestão. (AO-TIAN, 2017, p. 2897-2898)

Há uma necessidade premente de aproximar o ensino da prática, o que não significa relegar a teoria a segundo plano. O diferencial do Administrador profissional reside nesta bagagem de conhecimento teórico, que a graduação lhe fornece, para resolver problemas e situações na prática. Para Ao-Tian (2017) o sucesso de implementação do PBL está ligado à capacidade do docente em fomentar a habilidade do estudante de pesquisar por si próprio e querer aprender constantemente. Para isto, indica que a atualização dos “problemas” deve ser constante e que a adoção de tecnologias e plataformas de estudo devem proporcionar ligação entre estudantes e professores para obtenção dos resultados.

Garnjost e Brown (2018) realizaram pesquisa comparativa entre a aprendizagem baseada em problemas – PBL e as práticas tradicionais, especificamente no campo de ensino em Administração. Os autores averiguaram a percepção de alunos quanto ao aprendizado resultante da aplicação de PBL e o quão efetivo é este método, em comparação com aulas expositivas. Os resultados indicam que, da perspectiva dos alunos, a aprendizagem resultante dos dois métodos é semelhante.

Em parte, as semelhanças podem ser explicadas pela necessidade do aluno em se familiarizar com o método (PBL), o que demanda tempo e esforço, ao contrário da metodologia tradicional em que o professor faz a exposição. Para as disciplinas introdutórias, na Administração, a forma mais adequada de transmissão do conteúdo seria por práticas pedagógicas tradicionais. No entanto, com o desenvolvimento do curso e, dado o caráter interdisciplinar do exercício da profissão, a adoção do PBL parece ser mais indicada. (GARNJOST; BROWN, 2018).

A efetividade do aprendizado pelo método de caso foi pesquisada por Valdevino et al. (2017) que referem ser uma metodologia andragógica, portanto, voltada para alunos adultos, em que o protagonismo se desloca do professor para o aluno. Os autores formularam três hipóteses, basicamente, quanto à predisposição e preparo dos alunos influenciar positivamente

a adoção desta metodologia e o desenvolvimento de habilidades, e que a formatação do caso também influencia o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Somente a hipótese de que a predisposição dos alunos para a metodologia influencia positivamente no desenvolvimento das habilidades foi confirmada.

A percepção de que as aulas se tornam mais dinâmicas com a aplicação do método de caso, e que esta seria uma metodologia adequada para o ensino em Administração, encontra limites, pois depende tanto da preparação prévia do aluno, o que esbarra na limitação de tempo disponível para estudos extraclasse (TINTO, 2006; BERTERO, 2007) e a pouca experiência com esta modalidade, além de deficiências na própria formulação dos casos no Brasil (VALDEVINO et al., 2017).

O aprendizado, resultante de aulas expositivas, estudos de caso e simulações, foi estudado de forma comparativa por Farashahi e Tajeddin (2018). O primeiro método é o mais utilizado nas escolas de Administração e, apesar da “passividade” do aluno, que não reconhece este método como potencial desenvolvedor de habilidades práticas, é o mais efetivo para a transmissão de conhecimentos teóricos e de conteúdos básicos. Os estudos de caso, por sua vez, propiciam uma aproximação com a realidade profissional, porém são limitados no que se refere ao aluno sentir/ perceber as consequências de suas escolhas gerenciais. No que se refere às simulações, estas permitem ao aluno experienciar os resultados (consequências das escolhas) num ambiente controlado. “Assim, os cursos de Administração devem estabelecer um equilíbrio no uso dos métodos, de acordo com resultados de aprendizagem e nos objetivos de cada um deles.” (FARASHAHI; TAJEDDIN, 2018).

O que se pode perceber é que o ensino em Administração é pautado pelo conflito entre a formação teórica sólida, com a leitura de clássicos (Fayol, Taylor e Ford) e a capacidade de transposição e adaptação às constantes mudanças sociais e tecnológicas, a aplicação prática dos conhecimentos obtidos. As dificuldades também se avolumam ao se constatar que, para se administrar, o diploma não é um pré-requisito e que o cenário, se há alguns anos indicava uma supervalorização do administrador, já não aponta neste sentido. Pondera-se que os currículos, com um formato semelhante, iniciando o aluno por formação teórica básica, descolada da prática para somente a posteriori lhe mostrar opções de atuação e aprofundamento, pode ser fator de desinteresse na graduação e que as técnicas e métodos de ensino-aprendizagem precisam ser revistos.

A seguir são descritos os aspectos metodológicos, com a caracterização da pesquisa, a unidade de análise, o *corpus* e as técnicas aplicadas para a compreensão das dimensões e

fatores, já elencados, e seu impacto na evasão de discentes do curso de Administração da FAGEN.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O fenômeno da evasão, conforme visto no referencial teórico, não possui uma causa única ou se restringe a um grupo de fatores. Igualmente, afeta IES de diferentes naturezas jurídicas, varia entre cursos de uma mesma instituição, alcança alunos de diversas condições socioeconômicas e nem mesmo é mensurada da mesma forma por toda e qualquer IES. Dada a multiplicidade de fatores, de abordagens e das diversas faces dos envolvidos, pode-se dizer que se trata de um fenômeno complexo, e como tal deve ser abordado.

Segundo Marconi e Lakatos,

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 65)

Para abarcar o tema e atender aos objetivos da pesquisa com a maior amplitude e profundidade possíveis, o estudo contou com a integração das abordagens quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa permitiu conhecer o panorama geral, trazendo dados numéricos acerca de ingressantes e evadidos, formas de evasão, períodos críticos, grupos mais afetados, entre outros. Porém, para conhecer as contradições e dar voz aos sujeitos envolvidos no processo, alunos e membros da IES, permitindo compreender a evasão em suas nuances e camadas, foi adotada a abordagem qualitativa.

Quanto aos fins, a presente pesquisa pode ser classificada como descritiva pois, de acordo com Vergara (2009), exporia as características de um fenômeno e permitiria o estabelecimento de correlações entre variáveis. “A palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados.” (GODOY, 1995, p. 62)

A pesquisa se caracteriza, ainda, como um estudo de caso, pois concentra-se no contexto do curso de Administração ofertado na Universidade Federal de Uberlândia. Pelo estudo de caso, parte-se do pressuposto que a exploração de um único caso, em profundidade, permite a aquisição de conhecimento do fenômeno investigado. “O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e análise de dados.” (YIN, 2001, p. 33)

Pelas características do estudo de caso, o mesmo aplica-se a diversas situações, e, conforme destacado por Yin (2001), no mínimo, à explicação de vínculos causais, à descrição de contextos reais e intervenções, ilustração de situações, à exploração de situações para possíveis intervenções ou para uma meta avaliação. Nesta perspectiva, são necessárias diversas

técnicas para a coleta de dados, tais como entrevistas, observações, questionários, documentos, bem como, técnicas de análise de conteúdo e estatísticas.

Collis e Hussey (2005, p. 73) definem a unidade de análise como “tipo de caso ao qual as variáveis ou fenômenos estudados se referem, e sobre o qual se coletam e analisam os dados, como uma empresa ou um grupo de trabalhadores, um acontecimento, um processo ou até um indivíduo”. No presente caso, a unidade de análise é o curso de Administração ofertado pela Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia. Já como participantes da pesquisa, que, segundo Flick (2009), seriam os respondentes, que permitem o esclarecimento de dúvidas do pesquisador, a formulação de indagações e a construção de achados da pesquisa, temos os alunos do curso de Administração evadidos ou que estiveram sujeitos a processos administrativos de perda de vaga e, ainda, parte do *staff* que possui envolvimento direto com estes alunos, como Coordenadores de Curso e de estágio, secretários e professores.

Os dados quantitativos permitem a mensuração dos fenômenos, consubstanciando-se em números e com a aplicação de testes estatísticos (COLLIS; HUSSEY, 2005). Para a análise dos dados quantitativos foi utilizada a estatística descritiva univariada para medidas de posição (média) e de dispersão (desvio padrão) quanto aos percentuais de evasão, por forma e período e variáveis demográficas e, ainda, estatística descritiva bivariada, correlacionando desempenho acadêmico, ano de ingresso, sexo, cor, raça e etnia, além de formação prévia (ensino médio em escola pública ou particular).

Os dados qualitativos, em especial as defesas dos estudantes, seu discurso e as entrevistas com os agentes institucionais, foram analisados pela técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2006), composta por três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Este material foi organizado, sendo realizada uma leitura inicial para identificar sua correlação com os apontamentos da literatura, fatores e motivos com maior preponderância e para se ter um panorama geral. Em seguida, foram definidas as unidades de registro e, por fim, realizado o tratamento dos resultados com sua interpretação.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP e, após sua aprovação, foram solicitados dados iniciais à Diretoria de Administração e Controle Acadêmico – DIRAC, referentes ao número de ingressantes e concluintes entre 2007 e 2017, e levantou-se o percentual de discentes evadidos, no período, por desistência, abandono e jubramento, tomando-se em conta as Normas Acadêmicas da Universidade. Adicionalmente, verificou-se que há um padrão de evasão, relacionado a períodos específicos do curso. Em seguida, verificou-se o desempenho acadêmico dos discentes evadidos, constatando-se a existência de

componentes curriculares com elevado índice de retenção e que estão relacionados diretamente à evasão.

Para conhecer os motivos declarados dos estudantes quanto ao seu baixo rendimento, razões para trancamentos sucessivos e consequente instauração de processos de desligamento, foi realizada pesquisa documental. Referida pesquisa centrou-se na análise de Atas do Colegiado do Curso de Administração e processos administrativos de perda de vaga instaurados na DIRAC, no período de 2007 a 2017.

Paralelamente, foram avaliadas as defesas e recursos apresentados nos processos junto às instâncias administrativas competentes. Com base nos motivos declarados relacionados ao desempenho acadêmico e eventual evasão, realizou-se uma compilação dos dados que indicam a preponderância de alguns fatores. A análise destes documentos permitiu conhecer a conduta da IES frente aos casos de possível desligamento de alunos; como se dá a análise das defesas e dos pedidos de manutenção de vínculo; o que é considerado para manter o discente ou desligá-lo, analisando a evasão sob a ótica dos alunos e da IES. A pesquisa identificou, ainda, o perfil dos alunos evadidos do curso de Administração, a partir da sua formação de origem, pela modalidade de ingresso, sexo e desempenho acadêmico.

Para confirmar os dados quantitativos, validar os achados a partir das Atas do Colegiado de Curso e das defesas apresentadas, por alunos, em processos de perda, foram realizadas oito entrevistas com agentes institucionais que atuam de forma mais próxima aos estudantes (coordenadores de estágio, coordenadores de curso e secretários). As entrevistas permitiram, ainda, identificar as práticas que visam a permanência de alunos.

Em síntese, como fontes de pesquisa, foram utilizados dados, documentos, entrevistas e, também, a observação, vez que, como participante na instauração e primeira análise dos processos de perda de vaga, tenho contato direto com estudantes e coordenações. A utilização de variadas fontes permite a triangulação que, segundo Tuzzo e Braga (2016), pode ser vista

[...] como validação, mas também como forma de integrar diferentes perspectivas no fenômeno em estudo, como forma de descoberta de paradoxos e contradições, ou como forma de desenvolvimento, no sentido de utilizar sequencialmente os métodos para que o recurso ao método inicial informe a utilização do segundo método [...] (TUZZO; BRAGA, 2016, p. 155)

Os dados e os resultados da pesquisa são detalhados a seguir.

4 DADOS, DISCUSSÃO E RESULTADOS

Considerando a evasão enquanto fenômeno complexo, multifacetado e informado, percebe-se que, a despeito de teoricamente ser possível a separação de fatores do macro-ambiente daqueles que ocorrem no seio da instituição ou com o próprio estudante, na prática, vários elementos se juntam e concorrem para o resultado. Assim, busquei o detalhamento a partir dos tópicos que se mostraram mais impactantes, tanto pela fundamentação teórica quanto pelos dados em si, a saber: Reuni, SiSU, Lei de Cotas, mercado de trabalho do administrador, reconhecimento da qualidade do curso, avanços tecnológicos, programas e ações da UFU, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, projeto pedagógico e TCC, e treinamento e formação prévia do estudante.

Quem sai, quem fica. Os diversos “porquês”

Conforme abordado anteriormente, para o MEC, há três formas de evasão: desligamento do curso superior em função de abandono (não renovação de matrícula), transferência ou reopção, trancamento e/ou exclusão por norma institucional; evasão da instituição: desligamento da instituição na qual está matriculado; e evasão do sistema: abandono definitivo ou temporário do ensino superior. (BRASIL/MEC, 1996). Assim, tanto a saída do curso ou a saída do sistema, voluntariamente ou por determinação da IES, é tida como evasão. No entanto, por ser um conceito complexo, pode ser percebido por diferentes formas. Um dos entrevistados considera

a evasão a interrupção do estudante quando ele faz né, independentemente do motivo, mas quando ele faz por vontade e não seria o desligamento feito, por exemplo, pela instituição, mas sim quando ele decide por interromper aquele curso e não tem prosseguimento mais, e não pretende prosseguir mais. Eu acho feia essa palavra em evasão porque, na verdade o estudante evadiu-se da escola, né, fica parecendo que uma das modalidades que ele meio que mas eu vejo como uma interrupção. É quando ele interrompe o curso que ele tá fazendo por variados motivos né, eu vou falar e voluntariamente no sentido que é ele quem interrompe e não é pressionado pela instituição para se evadir, para interromper. (ENTREVISTADO 1, 2018)

Desta forma, para o Entrevistado 1, o jubramento e o abandono, enquanto atos de desligamento aplicados pela UFU, não se enquadrariam no conceito de evasão. Para ele, trata-se da vontade do estudante de deixar determinado curso em determinada IES, reconhecendo a complexidade do fenômeno, ao afirmar que “a evasão eu vejo como a interrupção, por variados motivos, o que ainda é uma incógnita, que a gente sabe de alguns, mas não dá conta de todos.” (ENTREVISTADO 1, 2018)

O mesmo pode ser percebido com o Entrevistado 2, para quem a “evasão então, como eu entendo, é meio que quando o aluno desiste do curso, para de frequentar...”. O Entrevistado 3, por seu turno, afirma que “evasão, em sentido amplo, é todo mundo que saiu da UFU.”

Evasão é quando o aluno abandona o curso, por qualquer motivo que seja; seja um motivo dele pessoal por não ter gostado do curso, ou entender que não é útil o curso pra ele ou então por um motivo maior que impossibilite a continuidade do curso. Por exemplo: se a família se muda de cidade e ele precisa se manter com a família, ele também vai decidir pela evasão. E, também, por um último motivo, seria quando ele não consegue cumprir com o curso, não termina os créditos no prazo que é dado pela faculdade e ele precisa abandonar o curso (ENTREVISTADO 7, 2019)

A desilusão com o curso é apontada pelo Entrevistado 8, à semelhança do que indica Lassance (1997), acerca das quatro fases que o aluno passa (entusiasmo, decepção, reencantamento, expectativas), como uma das causas da evasão:

O aluno ele se desiluiu. Criou inicialmente um castelo, “olha que legal, estou entrando em uma Universidade” e esse castelo foi ruindo com o passar dos períodos. Chega um ponto que ruiu tanto que ele não se sente mais à vontade para estar naquele ambiente e decide buscar outros rumos que seja, outro curso, mudar de país, ou não mais estudar, buscar outra forma de conhecimento. Isto como reflexo da decisão dele de sair. Mas a evasão acaba sendo multifatorial, na minha percepção. (ENTREVISTADO 8, 2019)

Entre os anos de 2007 e 2017, ingressaram no Curso de Administração 1.977 (um mil novecentos e setenta e sete alunos) sendo 1.716 (um mil setecentos e dezesseis) em processos seletivos para vagas iniciais e o restante (261) por processos seletivos para preenchimento de vagas ociosas e remanescentes (Transferências e Portadores de Diploma). Considerando os objetivos do presente trabalho, os dados apresentados, a menos que destacados em contrário, estão centrados nos ingressos iniciais. As análises quantitativas realizadas consideram evasão como a saída do aluno do curso de Administração sem sua conclusão, englobando, portanto, alunos que desistiram, abandonaram, se transferiram, faleceram ou foram jubilados.

No período analisado, o ingresso em vagas iniciais no curso de Administração da UFU pode ser realizado por quatro formas distintas: Processo Alternativo de Ingresso no Ensino Superior - PAIES, Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior – PAAES, Vestibular e Sistema de Seleção Unificada - SiSU. Os dois primeiros foram iniciativas específicas da UFU. O Vestibular, forma tradicional de seleção não só na UFU como em outras IES, é utilizado atualmente para ingresso no segundo semestre de cada ano e o SiSU é adotado desde 2013, na UFU, para ingresso no primeiro semestre de cada ano.

No que se refere às Políticas Públicas para a Educação, e seu impacto na permanência ou evasão de alunos, merecem destaque a adesão da UFU ao Reuni, a adoção do SiSU e a

implantação da política de cotas. No segundo semestre de 2008, a UFU aderiu ao Reuni e, dentre as 1.350 (um mil trezentos e cinquenta) novas vagas previstas, 80 (oitenta) eram destinadas ao curso de Administração, para oferta no turno integral, a partir de 2009/1. Assim, dos objetivos do Reuni de expansão, ocupação de vagas ociosas e diminuição da evasão, pode-se constatar que o primeiro foi alcançado. No entanto, conforme será visto pelos dados, na mesma linha das observações de Lima e Machado (2016), a redução da evasão não ocorreu. As observações referentes ao SiSU serão feitas comparativamente às demais formas de ingresso.

Nas análises, considerou-se o impacto da Lei de Cotas. Conforme explicitado anteriormente, desde 2013, na Universidade Federal de Uberlândia, assim como em outras IES, 50% (cinquenta por cento) das vagas são destinadas à ampla concorrência e 50% (cinquenta por cento) reservadas. Tais vagas reservadas, até 2017, eram ofertadas em 04 (quatro) modalidades distintas, a saber:

- a) Modalidade 1: destinadas a alunos egressos de escola pública, autodeclarados pretos pardos ou indígenas e com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos.
- b) Modalidade 2: destinadas a alunos egressos de escola pública com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos.
- c) Modalidade 3: destinadas a alunos egressos de escola pública, autodeclarados pretos pardos ou indígenas, independentemente da renda familiar;
- d) Modalidade 4: destinadas a alunos egressos de escola pública, independentemente de raça, cor e etnia e independentemente da renda familiar.

A partir de 2018/1, além das reservas acima, passou-se a garantir vagas a pessoas com deficiência (PCD). Para o Curso de Administração, nas ofertas de vaga pelo SiSU 2017/1 e 2018/1, para ingresso na UFU, as notas de cortes, se consideradas de forma absoluta, apresentam diferenças significativas, especialmente para o turno integral. Para a ampla concorrência, a nota de corte em 2017/1 foi de 707 pontos, sendo que a nota de corte em modalidade reservada aos alunos egressos de escola pública, autodeclarados PPI e com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos foi de 607 pontos. No noturno, a diferença é menor, sendo 702 pontos para ampla concorrência e 635 no outro grupo. Em 2018, com a re-divisão de cotas para abarcar pessoas com deficiência (PCD), a diferença de notas é ainda superior: 699,84 na ampla concorrência e 533,3 quando considerada a modalidade renda, escola pública e PCD. (PROGRAD, 2018)

Não foi possível observar, nesta pesquisa, se o desempenho inferior no ingresso, ou seja, notas menores de candidatos PCD se manteve ou se manterá na graduação, pois a normatização

de reserva de vagas a candidatos nesta condição é posterior ao período pesquisado (2007 – 2017). No entanto, as notas de cortes inferiores por modalidade, ou seja, desempenho no processo seletivo de ingresso, de modo geral, não parece ter relação direta com o desempenho na graduação, tendo em vista o CRA por modalidade (Figura 2) que se manteve em níveis próximos entre todas as categorias. Assim, não se pode confirmar, ao contrário do que aponta a pesquisa de Da Silva e Padoin (2008), que estudantes com melhor desempenho no vestibular apresentam, também, melhores rendimentos acadêmicos.

No período 2013- 2017, ingressaram por modalidade reservada (1 a 4) 356 (trezentos e cinquenta e seis) alunos, sendo que 76 (setenta e seis) já se evadiram. Pela ampla concorrência, foram 431 (quatrocentos e trinta e um alunos), havendo 103 (cento e três) evadidos. Mister destacar que, a despeito da reserva de vagas, na sistemática prevista pela própria Lei de Cotas, não havendo candidato em lista de espera classificado para determinada modalidade, a vaga é repassada entre as modalidades e, por fim, é destinada à ampla concorrência, o que explica a diferença entre ingressantes por vagas reservadas e vagas da ampla concorrência.

Conforme Figura 2, nota-se o que desempenho, considerando o CRA, é inferior, comparativamente aos demais, nas modalidades 01 e 02, ou seja, no grupo cuja renda familiar é de até 1,5 salários mínimos *per capita* e inferior, inclusive à média do CRA, da totalidade de ingressantes (2013-2017), que foi de 54,155. Assim, na mesma linha de Ortiz e Dehon (2013), que constataram que estudantes com menores condições financeiras, em face de insucessos na graduação, tendem a abandonar o curso, a pesquisa indica que a renda familiar impacta no desempenho do estudante, e que, portanto, pode ser um fator a contribuir para a evasão.

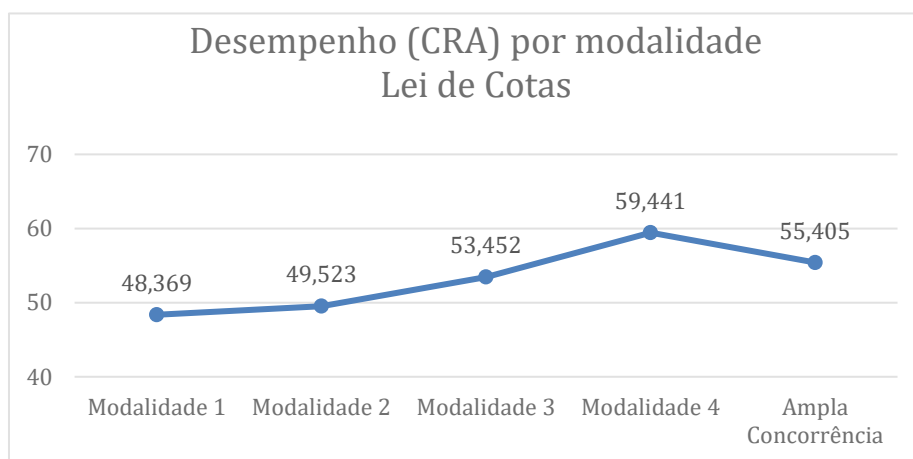


Figura 2: Desempenho (CRA) de discentes considerando o ingresso por Cotas, no período 2013-2017. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU. Fonte: elaboração própria

A média de evasão, considerando-se os ingressantes pelas modalidades 1 a 4, foi de 20,9% (vinte vírgula nove por cento), o que é inferior às médias por Modalidade individualizada

e foi influenciada pela evasão reduzida de alunos ingressantes pela Modalidade 4 (exclusivamente escola pública, independente de raça, cor e etnia e de renda) que foi de 14% (quatorze por cento). Igualmente, destoa da média a evasão de ingressantes pela Modalidade 3 (egressos de escola pública, independente de renda e autodeclarados PPI) indicando que, a despeito da garantia de acesso, a evasão pode ser influenciada por questões de raça, cor e etnia. Note-se que o CRA dos ingressantes pela Modalidade 3 foi de 53,452, ou seja, também inferior à média geral.

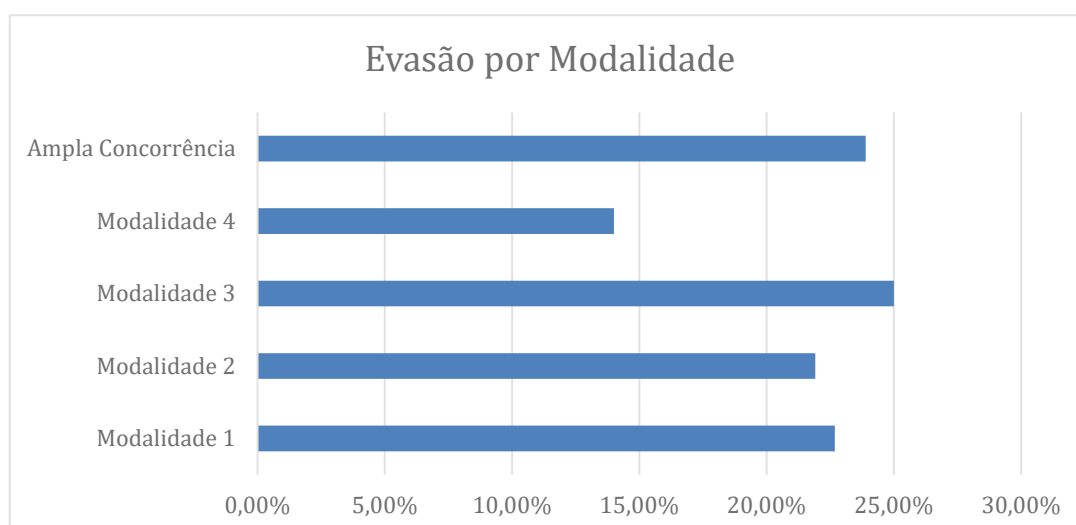


Figura 3: Evasão considerando a Modalidade de Ingresso, conforme Lei de Cotas. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU, referentes ao período de 2007-2017. Fonte: elaboração própria

Ainda no que se refere à Lei de Cotas, algumas observações se fazem pertinentes. Assim como em outras IES, a UFU também enfrenta problemas semelhantes aos apontados na pesquisa de Coutrim, Pena e Souza (2008). Além dos casos em que há patente má-fé do candidato (realizar um exame supletivo enquanto matriculado no ensino médio em escola privada) há, ainda, os candidatos que cursaram o ensino médio de forma gratuita, pelo sistema do Telecurso ou na condição de bolsistas integrais. A despeito da gratuidade do ensino, a natureza jurídica da unidade ofertante se insere no conceito de instituição privada, o que inviabiliza o deferimento administrativo da solicitação de matrícula, perdendo o candidato, o direito à vaga.

Quanto à renda, a análise da documentação dos candidatos, na UFU, é realizada de forma exaustiva e, como regra, os candidatos que não se enquadram nos parâmetros tendem a não apresentar os documentos solicitados, o que acaba por desclassificá-los. Para a questão racial, a UFU, desde 2017/2, submete as autodeclarações dos candidatos para a análise de uma comissão para heteroidentificação, que realiza (ou não) a homologação. O candidato que

concorre em vagas reservadas à PPI, deve enviar cópia do RG, um vídeo com a autodeclaração e, ainda, foto de rosto.

A comissão que realiza a análise é composta por membros da comunidade acadêmica que tenham conhecimento e atuem em questões de igualdade racial. Não sendo homologada a autodeclaração do candidato, é facultada a interposição de recurso que será avaliado por outros membros da Comissão. Na prática, os candidatos que não possuem os traços negroides são indeferidos e, em sede de recurso, alegam a miscigenação e, ainda, ascendência negra. A questão de pertencimento ao grupo de pardos é sensível, objeto de diversas denúncias, especialmente para ingressantes dos cursos mais concorridos, e, normalmente, judicializada. Em 2018, a Universidade Federal de Uberlândia, regulamentou, por meio de Resolução do Conselho de Graduação, os critérios a serem aplicados pela Comissão de Heteroidentificação dos candidatos Pretos, Pardos e Indígenas (PPIs) nos processos seletivos de ingresso na Universidade Federal de Uberlândia.

Considerando-se as médias de evasão, potencialmente influenciadas por situação socioeconômica dos estudantes, entendemos que algumas considerações são pertinentes. Os ingressantes pelas modalidades 1 e 2, portanto candidatos com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, tiveram índices de evasão semelhantes, 22,68% e 21,91%, indicando que o acesso, a despeito de garantido, não se traduz em permanência, o que segundo Ortiz e Dehon (2013) deveria ser a maior preocupação das instituições.

Se considerarmos o CRA (Figura 4), englobando todos os estudantes que ingressaram no período 2007-2017, nota-se que o pior desempenho é o de ingressantes do ano de 2013, em que passou a vigorar a Lei de Cotas. A despeito destes números, a percepção do *staff* não se deu da mesma forma. Alunos cotistas e não cotistas eram vistos de forma semelhante e que eventual piora de desempenho pode estar relacionada a fatores conjunturais e da própria transformação da sociedade, não necessariamente vinculados a condições socioeconômicas ou questões de raça e etnia.

E veja bem, eu lembro de quando começaram a entrada das cotas sociais, houve muita manifestação no Conselho, no CONSUN, no CONGRAD, principalmente das engenharias, de que havia uma perda de qualidade dos alunos, mas isso não aconteceu na Administração. Aconteceu talvez na Engenharia porque o aluno não gosta da matemática, porque o aluno da Engenharia ele necessariamente tem que ser bom em matemática e talvez os alunos das cotas tivessem alguma fragilidade na matemática. Mas na Administração, principalmente nas minhas matérias isso não ocorreu. Então eu não percebi que houvesse mudança. Eu nem percebia a diferença e aluno que entrou por cota e aluno que não entrou. Não tinha essa diferença para mim. Porque eles estavam preparados medianamente; na média, eles estavam similarmente preparados. Então a percepção que eu tenho do curso é bastante positiva, de pensar que no contexto da juventude, no contexto da tecnologia, eu acho que não dá para gente falar “o curso

de Administração da FAGEN não é tão bom quanto antes porque o curso degingolou”. Não. Tem uma série de fatores que vão contribuir. mas não é só o curso daqui, têm outros cursos também. (ENTREVISTADO 1, 2018)

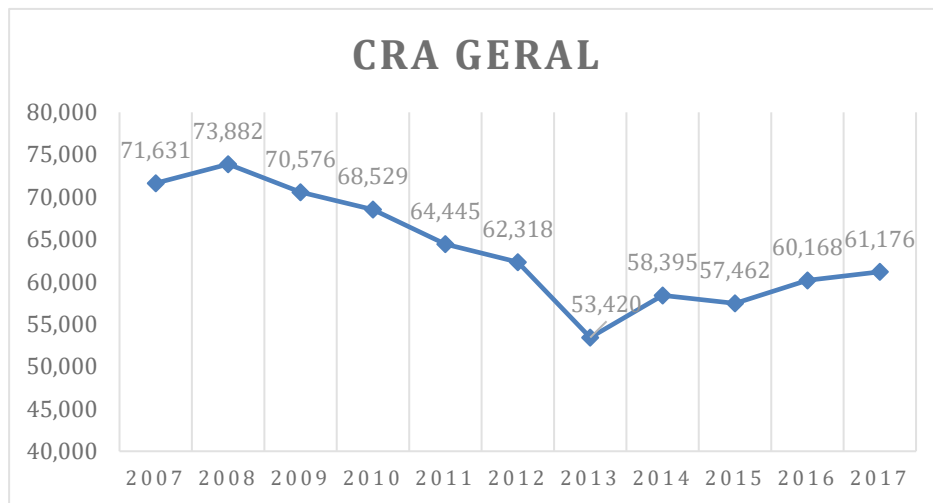


Figura 4: Relação CRA por ano de ingresso. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU. Fonte: elaboração própria.

PAIES, PAAES, SiSU, Vestibular: há diferenças? Uma análise a partir das formas de ingresso.

Ainda no campo de políticas, devem ser considerados os dois processos seletivos específicos da UFU, o PAIES e o PAAES. O primeiro por sua natureza singular e o segundo por tratar-se de ação afirmativa, adotada previamente à obrigatoriedade imposta pela Lei de Cotas.

O Processo Alternativo de Ingresso no Ensino Superior - PAIES proporcionava a avaliação seriada do candidato. Ao final de cada uma das séries do ensino médio, o mesmo realizava uma avaliação que tinha um caráter classificatório e oportunizava o acesso, ao final do terceiro ano, aos candidatos com as maiores pontuações. Podiam participar do PAIES tanto alunos que cursavam o ensino médio em escolas públicas quanto privadas.

A “lógica” do programa era, em certa medida, transformadora, pois na contramão do “treinamento” para passar no vestibular, o que infelizmente é prática comum segundo a visão de Lassance (1997), avaliava-se e pontuava-se o aprendizado efetivo, ao longo do ensino médio. Não decorar para passar, mas aprender para conquistar a vaga. O candidato inscrito no programa, caso não classificado dentro do número de vagas ofertadas, podia concorrer, ainda, pelo Vestibular. O último ingresso pelo PAIES ocorreu em 2010.

Pelo PAIES, entre 2007-2010 ingressaram 125 (cento e vinte e cinco) alunos, em sua maioria, oriundos de escola privada (108) e concluíram o curso 94 (noventa e quatro). A evasão total foi 23,2%, entre abandonos, desistentes, transferências e jubilaamentos (Figura 5). Há 02

(dois) alunos que permanecem com vínculo, ambos egressos de escola pública, com CRA inferior à média da turma, porém sem quaisquer reprovações em seus históricos de graduação.

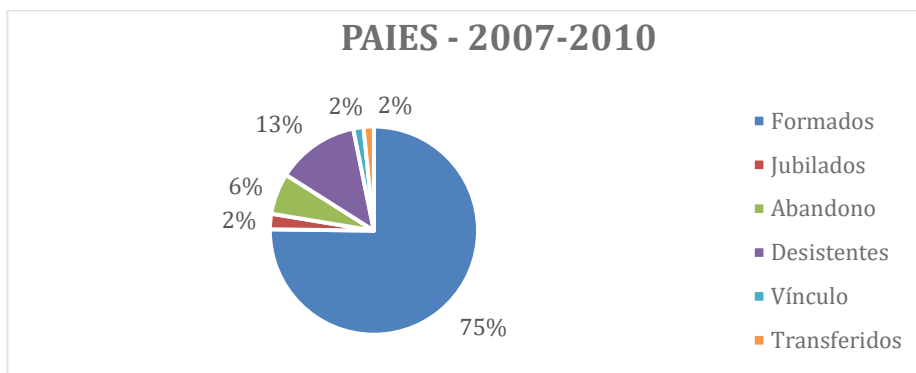


Figura 5: PAIES 2007-2010. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU, referentes ao período de 2007-2010, para ingressantes pelo PAIES. Fonte: elaboração própria

Em 2011, a UFU recebeu os primeiros alunos de sua política de ação afirmativa, por meio do Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior – PAAES. Como condição de participação no programa, o aluno deveria ter cursado as quatro últimas séries do ensino fundamental e todo o ensino médio em escola pública. O programa foi alvo de diversos questionamentos judiciais, especialmente por reduzir o número de vagas na ampla concorrência e em razão do período exigido (07 anos em escola pública). Como resultado das decisões judiciais favoráveis aos candidatos que não preenchiam o requisito (por exemplo, haviam cursado um ou dois anos no ensino privado ou que estudaram todo o período em escola particular), no ano de 2011, houve um ingresso superior ao número de vagas ofertadas em todos os cursos de graduação.

Especificamente, no curso de Administração, houve um acréscimo de 20% (vinte por cento) no número de matriculados, sendo seis alunos no curso integral e dois no noturno. Tal acréscimo foi objeto de discussões no Colegiado de Curso pois a ideia inicial, no âmbito do Curso de Administração, era reduzir a oferta de vagas no segundo semestre do ano. (COLCOCAD, 4ª reunião Ordinária do Colegiado de Curso, 2011). Importante destacar que eram ofertadas 20 (vinte) vagas pelo PAAES para ingresso no primeiro semestre, para cada turno. As 20 (vinte) vagas restantes eram oferecidas por meio do Vestibular assim como as 40 (quarenta) vagas para ingresso no segundo semestre.

No entanto, o Conselho de Graduação decidiu que todos os cursos deveriam absorver o excedente, sem reduzir as vagas no semestre seguinte. Assim, o acréscimo retornou à pauta do Colegiado, especialmente porque, somado ao ingresso de estudantes por liminares no PAAES, mais treze estudantes se matricularam pelo processo seletivo para preenchimento de vagas

ociosas (transferência facultativa e portadores de diploma), muitos deles com disciplinas de períodos iniciais a serem cursadas.

O desconforto gerado pelo excesso de matrículas fez com que um dos conselheiros demandasse o registro, em Ata, de que “a partir de agora, o CONGRAD fica responsável pela eventual quebra de qualidade do Curso de Administração, devido ao excesso de alunos nas turmas.” (COLCOCAD, 5º Reunião Ordinária do Colegiado de Curso, 2011). Essa assertiva vai ao encontro do pensamento de Cunha e Carrilho (2005) na medida em que turmas mais “inchadas” podem prejudicar a percepção do estudante quanto ao curso, suas experiências iniciais e, portanto, em última instância conduzir à evasão.

O Entrevistado 3 pontua que, nestas circunstâncias, os alunos tendem a procurar a Coordenação do Curso. “Quando ele se percebe numa situação enrolada ele começa a espanar. Ele espana e começa a procurar problemas para compartilhar com a Coordenação. No começo do semestre; uma sala muito cheia... ele quer conversar com a gente.” (ENTREVISTADO 3, 2019)

No período de vigência do PAAES 2011-2014, ingressaram 168 (cento e sessenta e oito) alunos sendo que 58 (cinquenta e oito) concluíram o curso, 14 (quatorze) abandonaram, 10 (dez) desistiram, 07 (sete) foram jubilados, 01 (um) se transferiu e 78 (setenta e oito) permanecem com vínculo (Figura 6). Em média, os alunos que ainda se encontram com vínculo, reprovaram em 15 (quinze) disciplinas e têm CRA 57,232.

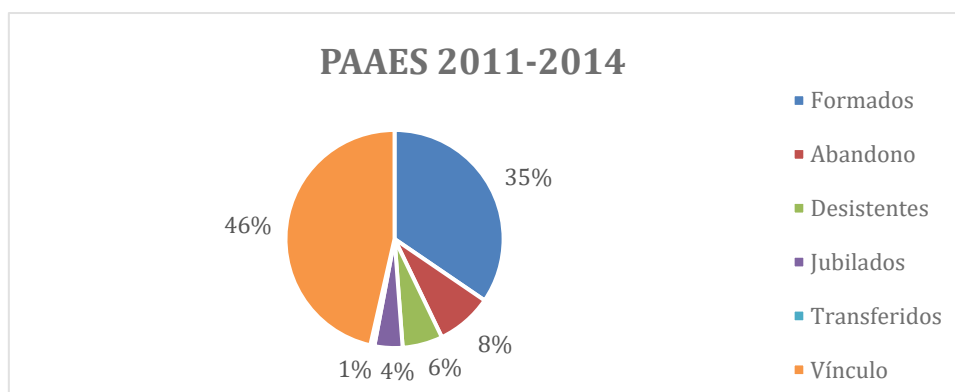


Figura 6: PAAES 2011-2014. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU, referentes ao período de 2011-2014, para ingressantes pelo PAAES. Fonte: elaboração própria

Destaque-se que há 06 (seis) alunos com vínculo que ingressaram em 2011, no noturno, e que deveriam, considerando o tempo regular de curso, ter concluído no segundo semestre de 2015, encontrando-se, portanto, com 05 (cinco) semestres de atraso. Em situação similar, há 12 (doze) ingressantes de 2012 que se encontram em atraso, pois deveriam ter concluído o curso em 2016 e 15 (quinze) ingressantes no ano de 2013 que também deveriam ter concluído o curso

ao final de 2017. Quantos aos 20 (vinte) ingressantes do noturno, em 2014, os mesmos ainda não se encontram em atraso pois seu prazo de conclusão é 2018/2. O mesmo não se observa para os ingressantes de 2014 do integral pois 50% deles já se encontra com 02 (dois) períodos de atraso para conclusão.

Dos concluintes que ingressaram pelo PAAES, considerando que o tempo regular do curso de Administração, para alunos do integral, é de 04 (quatro) anos, somente 01 (um) concluiu no tempo ideal; 06 (seis) com apenas um semestre de atraso; 11 (onze) com dois semestres de atraso; 04 (quatro) com três semestres de atraso; 04 (quatro) com quatro semestres de atraso; 03 (três) com cinco semestres de atraso; 05 (cinco) com seis semestres de atraso e 04 (quatro) com sete semestres de atraso. O maior atraso para conclusão de curso foi de 07 (sete) semestres. No noturno, a situação se modifica um pouco. O tempo regular é de 05 (cinco) anos 04 (quatro) alunos concluíram no prazo. O maior tempo para conclusão foi de 16 (dezesseis) semestres, por 04 alunos. O atraso médio foi de 02 (dois) semestres.

Retenção: quem ou o que te determina?

Considerando-se todos os ingressantes, por processos seletivos para preenchimento de vagas iniciais pelo PAIES, PAAES, Vestibular e SiSU, percebe-se que, paralelamente ao problema de evasão, há a retenção. Isto significa que o aluno não conclui o curso no tempo regular estabelecido no projeto pedagógico do curso que, conforme esclarecido anteriormente, é de 04 (quatro) anos para os alunos do integral e 05 (cinco) anos do noturno.

A retenção está diretamente ligada à evasão e é influenciada tanto por fatores externos e internos à IES e fatores do próprio estudante. Assim, a análise dos dados a seguir considera em conjunto tais fatores, ora predominando fatores externos (cenário econômico), ora fatores internos (projeto pedagógico e práticas de ensino-aprendizagem) e também condições do estudante.

Os dados comparativos entre alunos do noturno e do integral nos trazem algumas observações. No total, considerando a integralização, independentemente de esta ter ocorrido no prazo previsto no projeto pedagógico ou com atraso, 323 (trezentos e vinte e três) alunos do noturno e 229 (duzentos e vinte e nove) alunos do integral se formaram. Em ambos os turnos, há uma concentração de atraso de 03 (três) semestres para integralização. Por outro lado, concluíram o curso no tempo regular 38 (trinta e oito) alunos do noturno (Figura 7) contra 06 (seis) do integral (Figura 8). A Figura 7 mostra, ainda, que no noturno há 08 (oito) alunos que concluíram o curso em prazo inferior, porém 07 (sete) destes já haviam ingressado

anteriormente no curso e 02 (dois) alunos do integral que efetivamente concluíram em prazo inferior. O Entrevistado 3, ao comparar o perfil de alunos, dos dois turnos, afirma:

O aluno do noturno é mais desfavorecido, tem que correr mais atrás, ele tem menos tempo para se debruçar sobre as atividades da faculdade e isso pode gerar um problema de desenvolvimento do próprio curso. O aluno pode deixar certas disciplinas para trás... isso lá na frente vai parar na retenção. Ele vai ter que fazer disciplinas do primeiro período, do segundo... o aluno do noturno, geralmente, é um aluno que trabalha, que tem que cuidar da casa, que já tem uma família formada... o curso noturno tá aí para abraçar esse aluno. Para oportunizar o aluno que trabalha fazer um curso à noite. (ENTREVISTADO 3, 2019)

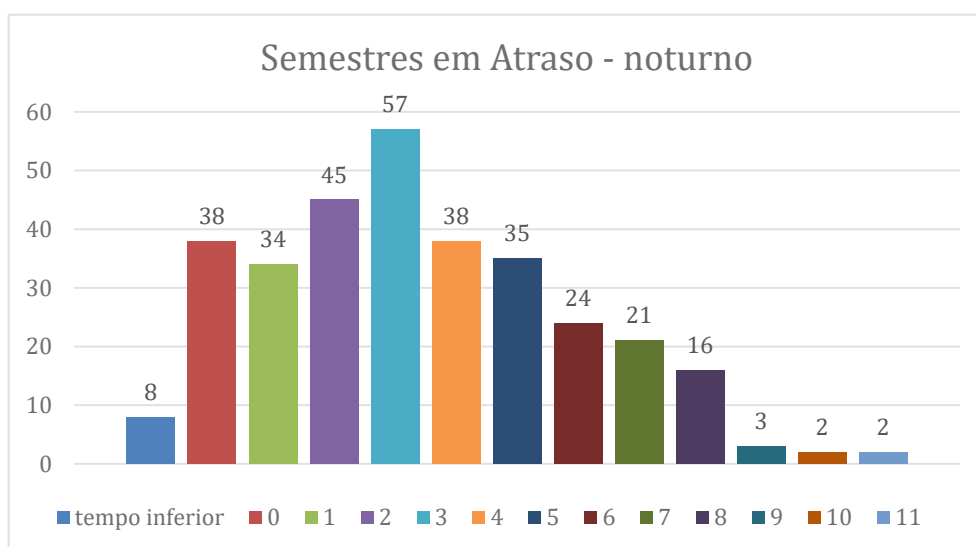


Figura 7: Número de concluintes do turno noturno, considerando-se o número de semestres em atraso para integralização. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU, referentes ao período de 2007-2017. Fonte: elaboração própria.

Talvez, em função da própria necessidade de “correr atrás”, um número maior de alunos do noturno tenha concluído o curso no prazo regular. Segundo o Entrevistado 7, os perfis são diferentes:

No integral todos são jovens, acho que ninguém com mais de vinte anos e a noite já é um perfil um pouquinho diferente. Algumas pessoas, um grupo de uns 10% que com certeza tem mais de 20 anos por ser a segunda faculdade ou por querer cursar o ensino superior mais tarde. Então era normal, tinha gente com trinta anos, quarenta anos na sala de aula. Tinha também aqueles que já trabalhavam ou já queriam começar trabalhando logo desde o início do curso e por isso que eles iam fazer a noite. (ENTREVISTADO 7, 2019)

Por outro lado, a necessidade de trabalhar, e ainda conseguir conciliar os estudos, segundo o Entrevistado 5, afeta mais os alunos do integral.

Quando o aluno do integral precisa trabalhar é mais crítica a situação porque coincide horário. Nossas aulas não são só de manhã ou só a tarde. São de manhã e à tarde. Então prejudica mais o aluno do integral. E parece que o aluno não pensa nisso na hora que faz a escolha do curso. Quando ele escolhe o integral ele pensa que vai conseguir conciliar. Eu não sei se ele pensa que é só meio período, e aqui é período integral, de manhã e à tarde. Isso acaba atrapalhando mais o aluno do integral. (ENTREVISTADO 5, 2019)

O Entrevistado 7, de igual forma, ressalta o impacto que o trabalho tem no desempenho do aluno, lembrando que muitos alunos acabavam sendo reprovados por frequência, a despeito de conseguirem apreender o conteúdo.

Muitos reprovavam por frequência por desenvolverem trabalhos. Alguns era por conta de estágio, mas muitos era por causa de trabalho. Então ele conseguia um emprego fora de Uberlândia e aí, ia. Vai né? Depois tenta conversar com o professor. “Ah, professor, daqui a um mês e meio você pode me aplicar a prova?” Achava que ia negociar desse jeito. O que perturbava muito os professores. Depois ele vinha na Coordenação. “Ah, você pode conversar com tal professor, saber se é só a prova e se eu tô aprovado e pronto? Porque eu tô trabalhando em Belo Horizonte.” Umas coisas, assim, incríveis. E isso acontecia com muita frequência. “Ah, eu tô trabalhando em Araguari, mas eu não consigo voltar todo dia. Tô faltando bastante, vou reprovar em tudo por falta. Como faz?” “Fica assim, reprovado”. Muitos deles priorizavam o trabalho. Eu sempre orientava: “o trabalho é importante, mas se você não fizer a graduação, você não tem o diploma e é pior para você depois.” Mas não adiantava. Alguns sim, reconheciam a questão e davam um jeito de cursar. Mas a maioria não. Esses que já vinham nesse ponto já não recuperavam. (ENTREVISTADO 7, 2019)

As impressões dos entrevistados são confirmadas pelas defesas apresentadas nos processos de perda de vaga instaurados pois, o trabalho foi utilizado, com frequência, como justificativa para não renovação de matrícula ou para um desempenho acadêmico insuficiente.

... acabei todas as matérias em e me matriculei na matéria estágio supervisionado para dar início à monografia. Não consegui acabar mas continuei escrevendo. **Devido a trabalho e viagens de trabalho não consegui ainda finalizar...** Quando me matriculei ... e não finalizei a monografia eu não sabia (não fui informada) que precisava me matricular novamente se não daria abandono da vaga... eu não sabia eu deveria me matricular... (Processo 7; 2016, p.2)

...por motivos profissionais estive ausente da cidade de Uberlândia, o que dificultou a realização da monografia. Tenho grande interesse em finalizar a monografia pois sem ela não conseguirei progredir com a minha vida acadêmica, o que tem sido um empecilho para o meu crescimento profissional e pessoal... (Processo 34; 2014, p.2)

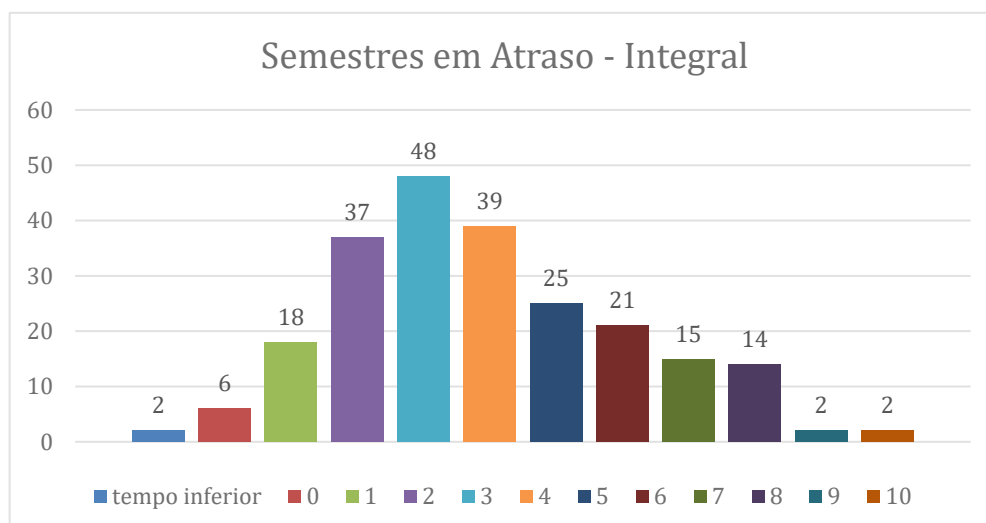


Figura 8: Número de concluintes do turno integral, considerando-se o número de semestres em atraso para integralização. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU, referentes ao período de 2007-2017. Fonte: elaboração própria.

O Entrevistado 8 (2019) observa que o aluno do integral vivencia melhor a experiência universitária, inclusive em termos de aproveitamento de programas de mobilidade acadêmica e de monitorias, e que o aluno do noturno tem mais urgência e “se preocupa mais em termos de ‘o que eu vou aplicar disso na prática?’”

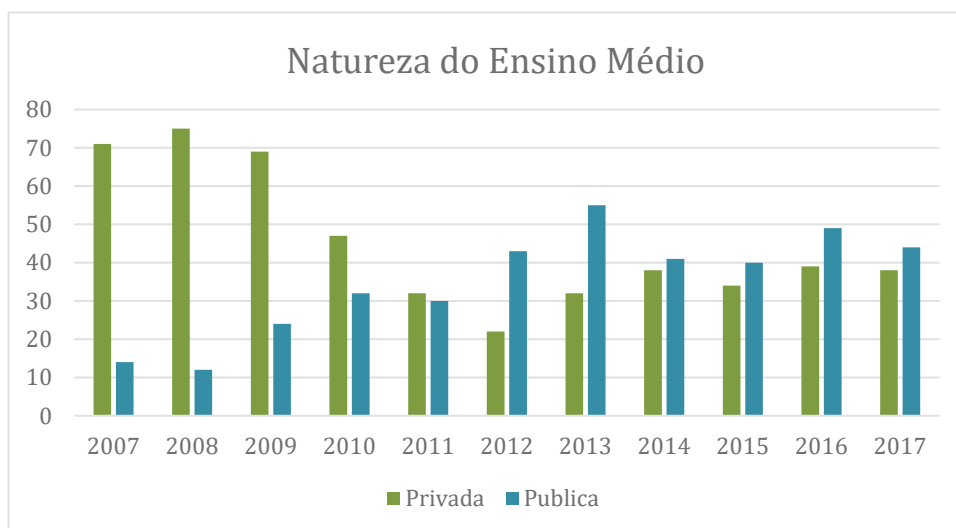


Figura 9: Ingressantes, por ano, independentemente do turno, segundo a natureza do ensino médio. Fonte: elaboração própria.

Durante o período analisado, constata-se que, entre 2007 e 2010, os alunos eram majoritariamente egressos de escolas particulares (Figura 9). A proporção de ingressantes se equipara em 2011, como reflexo da ação afirmativa adotada pela UFU, por meio do PAAES, e se inverte a partir de 2012, com diferença mais significativa em 2013, em que passa a ser aplicada a Lei de Cotas, predominando o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas.

A natureza do ensino médio, por sua vez, pode ser correlacionada ao desempenho do estudante durante a graduação por meio da análise do CRA. Os dados da Figura 4 vão ao encontro da pesquisa de Da Silva e Padoin (2008), que também observaram que a formação prévia do estudante tem relação com seu desempenho acadêmico.

Entretanto, cabe aqui um parêntese para tratar das disciplinas de exatas no curso de Administração. Todos os entrevistados mencionaram que as disciplinas de Cálculo e Estatística (denominada, no curso de Administração, de Análise de Dados) são fatores de retenção, chegando, em alguns casos, a índices de reprovação de 80% (oitenta por cento) da turma, o que indica dificuldades generalizadas e independentes do aluno ser egresso de escola pública ou particular. Lembre-se que, conforme Livramento (2012), cursos com disciplinas com índices de reprovação superiores a 30% tendem a ter maior número de evasões.

Os entrevistados também foram unânimes ao informar que as disciplinas mencionadas são ofertadas por outra Unidade Acadêmica da UFU e, em certa medida, que a separação, ou

seja, serem as disciplinas ministradas por docentes da FAMAT – Faculdade de Matemática e não por docentes da FAGEN – Faculdade de Gestão e Negócios, é prejudicial, pois a forma de ensinar, de transmitir o conteúdo, não necessariamente é a mais adequada para o curso de Administração.

Eu acho que esse sistema do professor da matemática dar aula na Administração, mas estar vinculado à FAMAT, prejudica. Se ele estivesse vinculado à FAGEN ele estaria mais por dentro do que acontece no nosso curso. Estaria mais responsável pelo que acontece no nosso curso. Professor da FAMAT não tá nem aí. Uma prova de que não tá nem aí é que quando a gente faz nossa semana acadêmica que faz algum congresso e que a UFU toda tá tendo aula e no nosso as aulas são suspensas em função da nossa semana, ele não respeita. Ele fala “eu vou dar aula. Eu não quero nem saber.” Esse é um exemplo de que eles não têm compromisso com a nossa faculdade. Essa questão de dar aula em período que não tem aula aqui é o de menos. O maior problema é que eles não estão nem aí para essa questão de evasão. (ENTREVISTADO 5, 2019)

As taxas maiores de reprovação eram nas disciplinas de Cálculo, do começo do curso. Cálculo e depois estatística, que eram ministradas por professores da Faculdade de Matemática, FAMAT. E isso era cruel. Dependendo do professor, mas não sei como era a aula do professor, porque eu nunca fui assistir, mas dependendo da turma, era uma reprovação de 80%. E quando você gera este tipo de reprovação, e aí novamente, se o aluno faz de novo e não consegue passar novamente, ele caía nesse grupo de pessoas que reprovavam muitas vezes. E isso é claro que é superdesmotivador porque você precisa que ele, em algum momento, seja aprovado nessa disciplina, alguns claro tentavam já no próximo semestre, no próximo, no próximo, mas outros assim deixavam. E aí eles deixavam e acabavam também sobrecarregando disciplinas em que aquela disciplina era pré-requisito. (ENTREVISTADO 7, 2019)

Os Entrevistados 4 e 7 entendem que a dificuldade advém da surpresa. “O aluno que escolhe Administração muitas vezes ele não... é claro, não são todos os alunos que vão olhar qual é a estrutura curricular no curso e sentem uma surpresa grande de que há disciplinas de exatas no curso de Administração.” (ENTREVISTADO 7, 2019). Os alunos “não têm a dimensão, a compreensão do que envolve o curso de Administração. Como eu tava falando mais cedo, da importância dessa questão dos dados, e dos números para se analisar todas as áreas da Administração.” (ENTREVISTADO 4, 2019).

Com um olhar mais compreensivo, o Entrevistado 1 percebe, inclusive por experiência pessoal, que o público, ou seja, os candidatos e alunos do curso de Administração, não necessariamente querem estar envolvidos com as disciplinas de exatas.

Eu acho que pra quem escolhe o curso de Administração, realmente não tem muita facilidade em algumas disciplinas, como as de exatas etc. Mas eu acho que isso é próprio da escolha de quem faz Administração. Porque eu mesma, quando eu fui fazer as escolhas do curso que eu ia fazer, um dos determinantes era esse, eu não queria estar envolvida com a área de exatas. Então, é claro, que isso também vai impactar ali na percepção do curso. Quer dizer, se eu disser assim, os nossos alunos da Administração são fracos em ciências exatas, matemática, estatística etc., eu estaria às vezes desconsiderando que o público para Administração, realmente, seria esse. (ENTREVISTADO 1, 2018)

Os entrevistados também apontaram que, à semelhança do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, que será oportunamente abordado, as disciplinas de matemática são grandes fontes de retenção, se constituindo em gargalos que podem conduzir à evasão. Para mitigar este problema, semestralmente são ofertadas monitorias remuneradas. Outro ponto que se mostrou importante, ao longo do período pesquisado, são as tentativas de “abertura” e negociação com a FAMAT de forma que as disciplinas sejam ministradas com uma abordagem aplicada, e não de matemática pura, aumentando o caráter formativo e o interesse do estudante.

Se é verdade, conforme Anderson, Ellwood e Coleman (2017), que a teoria deve informar a prática e vice-versa, isto se torna ainda mais aparente nas disciplinas de exatas no curso de Administração. Sem a contextualização e sem demonstrar a aplicabilidade do que está sendo aprendido, perde-se a atenção do aluno.

O que eu também percebia eram grupos informais dos alunos. Eles mesmos entendiam que algumas pessoas tinham muita facilidade em aprender aquele conteúdo, e aí acabam formando esses grupos pagos ou não pagos que ali, por eles mesmos, eles tentavam entender o que estava acontecendo. Eu entendia como iniciativas legais. Não era a monitoria formal, mas eu entendo. Eles querem aprender com quem eles entendem. (ENTREVISTADO 7, 2019)

Também, para superar as dificuldades apresentadas por estas disciplinas, há uma busca dos alunos, por apoio junto a colegas, que mostram mais facilidade de aprendizado. Então, esse espírito de coleguismo, de colaboração propicia melhores vivências acadêmicas, conforme apontado por Carelli e Santos (1998), Sampaio e Santos (2005) e Cunha e Carrilho (2005), incentivando a permanência.

Na mesma linha de Andriola, Andriola e Moura (2006) segundo os quais os docentes podem realizar ações de acompanhamento e incentivo durante a graduação, melhoria da formação, da didática e dos métodos de ensino e avaliação, por cumprirem importante papel na evasão universitária, o Entrevistado 8 reconhece a necessidade do docente compreender seu papel, tanto sob o aspecto formativo quanto no impacto de evasão. Para ele, a partir da metade do curso, o aluno tem uma percepção negativa

“Já que eu quero aprender e ninguém quer me ensinar, que instituição é essa?” Então muitos alunos saem revoltados. Quando eu falei de mudar o *modus operandi* é isso. Os docentes terem uma consciência do que eles estão fazendo para formar esses alunos. Se não tiver uma autocrítica dos professores... A ementa tá bonitinha. Não tem nada a ver com o projeto pedagógico. A ementa tá certinha, com as referências. Ela não está sendo seguida pelo professor e ninguém faz nada. Outra coisa são as matérias de outros cursos que ofertam para cá sem aquela adaptação para a realidade da Administração. Estatística aplicada ao administrador; Matemática aplicada ao administrador, ao conhecimento em si. Então, se não tiver uma readequação esses bons que nós estamos tentando atrair, vão se deparar com esses problemas e não vão ter muita paciência e vão aumentar o número da evasão. (ENTREVISTADO 8, 2019)

A partir das médias do CRA (Figura 4), considerando-se os ingressantes de cada ano do período em estudo, nota-se que o pior desempenho é o de ingressantes em 2013, que apresentaram CRA de 53,420, lembrando que, a partir de 2012, passam a predominar os alunos egressos de escola pública. Frise-se que a elevação do CRA nos anos subsequentes não necessariamente indica um melhor desempenho dos estudantes que ingressaram neste período (2014-2017). O CRA, como dito anteriormente, é calculado ao final de cada período letivo e considera a carga horária em que o discente esteve matriculado e o seu desempenho. Considera, ainda, caso o discente tenha sido reprovado, se tal reprovação se deu por pontuação insuficiente (o mínimo para aprovação são 60 pontos) ou se a reprovação ocorreu por infrequência (o mínimo exigido é de presença a 75% das atividades previstas/ministradas em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

No cálculo do CRA são considerados, também, os trancamentos parciais, excetuando-se os 05 (cinco) primeiros trancamentos no caso de cursos com carga horária de até 3.600 horas, como é o caso da Administração. Assim, o CRA dos alunos tende a ser maior nos períodos iniciais, pois há um número menor de disciplinas cursadas e, portanto, carga horária menor e são desconsiderados os trancamentos. Para se constatar que o CRA dos alunos ingressantes entre 2014 e 2017 manterá uma tendência de elevação a análise deverá ser realizada após o encerramento dos ciclos de graduação.

No que se refere aos trancamentos parciais, vale dizer que as Normas de Graduação exigem que o aluno esteja matriculado em, ao menos, duas disciplinas. Se por um lado este recurso auxilia temporariamente o aluno, permitindo que em dado semestre ele possa conciliar de forma mais satisfatória trabalho, ou outras ocupações, e seus compromissos acadêmicos, por outro lado, tem impacto em seu CRA e também no tempo de conclusão do curso, vez que tais semestres, em que há o trancamento parcial, são computados no prazo máximo para integralização. A visão dos entrevistados não é unânime. Para o Entrevistado 3, o papel da Coordenação e do Colegiado é auxiliar o aluno a concluir, inclusive com maiores concessões do que as previstas pelas Normas.

A gente defere um trancamento para ele resolver a vida dele, a gente defere uma dilação de prazo mesmo que ela não seria deferida em situação normal de análise de currículo de histórico. Então, assim, a Coordenação analisa bem; uma análise bem ponderada para esse aluno ficar aqui. Mesmo porque nós sabemos que há um gasto. Esse aluno tem um gasto. A Universidade já investiu nesse aluno um certo valor recebido então é importante para a instituição manter esse aluno aqui e fazer o possível para esse aluno sair daqui formado, bem formado. Ele sair daqui não só “vai lá. Formou. Acabou.”. Sair daqui bem formado, ciente de que ele fez um bom curso. (ENTREVISTADO 3, 2019)

Porém, o Entrevistado 4 acredita que, somada à imaturidade do aluno, há negligência com os compromissos acadêmicos, e que as Normas favorecem a evasão na medida em que permitem um prolongamento do curso, quer seja por trancamentos parciais quer seja com a concessão de dilação de prazo. Para ele, é necessário endurecer as regras.

Então eu acho que as regras são um pouco complacentes com esses alunos que são muito desleixados. Você vê alunos que estão há vários semestres, sem matrícula, matrícula nenhuma e estão apenas no TCC, por dois, três, quatro semestres. Isso não justifica. [...] Eu acho que a Instituição pode endurecer as regras, na parte quando ele estiver lá cursando, para ele entender “olha: se eu deixar de fazer isso, por isso ou por aquilo, a Universidade vai me cobrar de alguma maneira, me advertindo.” A advertência não foi suficiente, a Universidade está trabalhando um meio de te ensinar, você não tá aprendendo então tem que ter uma punição. Uma punição mais clara, mais objetiva, mais direta, para que sirva como lição; para que as pessoas se conscientizem da importância de devolver alguma coisa pra sociedade. (ENTREVISTADO 4, 2019)

De igual forma, o Entrevistado 5 afirma:

Tem algumas regras da UFU que ajudam nessa retenção e nessa evasão. Por exemplo, o aluno que entra aqui, ele pode fazer só duas disciplinas, todo semestre. Essa é a regra. Faz no mínimo duas. Aí o aluno, ou porque precisa trabalhar ou porque ele quer só curtir, faz duas disciplinas. Depois faz só duas disciplinas e aí vai acumulando. Muitas vezes, vai chegando 05 anos de curso se desespera. Alguns saem, outros começam a fazer 07 disciplinas ou 10 disciplinas por semestre. Então algumas regras, não só essa, mas algumas regras da UFU, eu acho que deveriam ser mudadas. Essa questão de fazer 02 disciplinas deveria ser uma exceção e não a regra. Ele deveria ter que justificar o motivo e tinha que ser um motivo muito forte pro aluno deixar de fazer as disciplinas daquele semestre e não qualquer um que quiser chega e faz só 02 disciplinas. Então algumas regras da UFU facilitam essa evasão. (ENTREVISTADO 5, 2019)

Conforme indicado, o desempenho na graduação está diretamente relacionado à probabilidade de o aluno concluir o curso, ou seja, alunos com desempenho inferior tendem à evasão. A análise comparativa entre alunos que se encontram com vínculo ou que integralizaram o curso em relação aos evadidos mostra diferenças significativas. No primeiro grupo o CRA é de 68,060 em média e no grupo de evadidos o número cai para quase a metade, com CRA de 35,560. Assim como na pesquisa de Ortiz e Dehon (2013) constata-se que insucesso na graduação é fator determinante de evasão.

Observa-se que a formação prévia do aluno tem impacto direto, não somente se considerar-se a natureza do ensino médio, mas a forma de estudar. Analisando-se os alunos que ingressaram no período 2007-2014, em que vigoraram os programas PAIES e PAAES, nota-se que, à exceção dos ingressantes em 2009, o CRA médio dos ingressantes pelo PAIES foi superior à demais categorias (Figura 10). Lembre-se que a lógica deste ingresso pressupunha um aprendizado gradativo, com avaliações seriadas, independentemente do aluno ser egresso de escola pública ou privada, o que vai ao encontro da percepção de Gadotti (2003) para a

educação, bem como às conclusões de Fagundes, Luce e Espinar (2014) no sentido de haver relação direta da formação prévia, especialmente a recebida no ensino médio, com o desempenho na graduação e demonstram que a avaliação seriada contribui para o desenvolvimento da habilidade de estudar, destacada por Armbruster e Anderson (1981) com impacto direto no sucesso acadêmico.

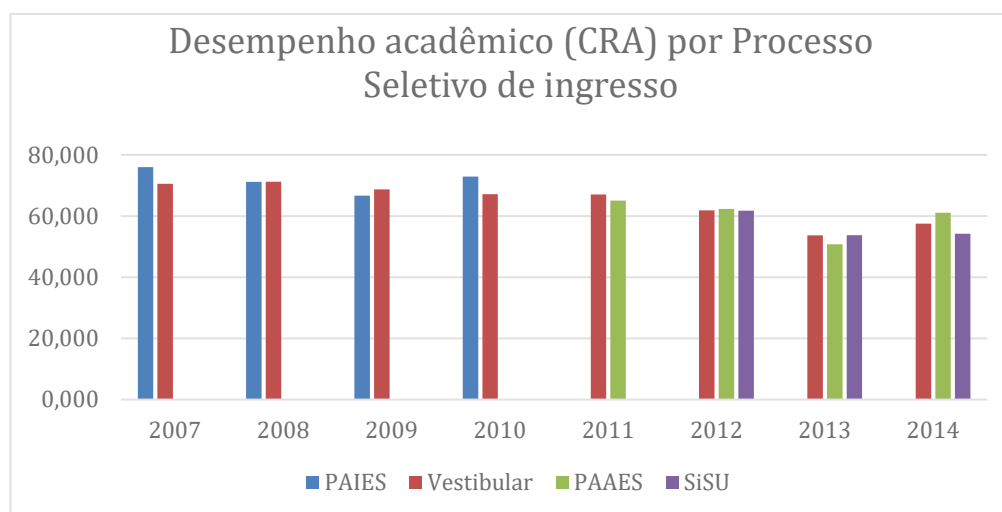


Figura 10: Desempenho Acadêmico (CRA) por processo seletivo de ingresso, no período 2007-2014. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU. Fonte: elaboração própria.

Socorro! Sou muito jovem para escolher

Separando-se a amostra em dois grupos: alunos evadidos e formandos (nesta categoria inseridos os que efetivamente colaram grau e aqueles que se encontram com vínculo e, portanto, com possibilidade de integralizarem o curso) encontram-se diferenças significativas no que tange à idade no momento de ingresso, no número de períodos até a evasão e no CRA. (vide Figura 11)

Quanto à idade, os alunos evadidos (jubilados, transferidos, desistentes ou em abandono) ingressaram, em média, com idade superior àqueles que conseguiram se graduar ou que ainda se encontram com vínculo. Apesar da diferença comparativa das médias não parecer significativa, a indicação de que alunos com idade superior tendem à evasão vai de encontro à ideia de que alunos mais maduros tendem a ter um melhor desempenho. Estando o sucesso do estudante, em certa medida, vinculado às suas características desenvolvimentais para passar pela transição do ensino médio para o ensino superior, conforme indicado por Santos e Almeida (2001), alunos com mais idade e, portanto, teoricamente mais maduros, não deveriam apresentar médias superiores de evasão. O Entrevistado 4 observa que:

Eu acho que as pessoas que tão entrando aqui também, tem um pouco de imaturidade. Cada vez elas são mais imaturas. E isso gera um *gap* de aprendizado pro aluno vir e ele entender o que é a Universidade; ele ver a realidade e responder a essa realidade. Então demora aí, um semestre, dois semestres, três semestres para esse aluno entender “ah, eu entrei uma Universidade. Daqui a tanto tempo eu tenho que me formar, e tenho que ter uma profissão e tenho que ter conhecimento e poder aplicar, e poder, da minha profissão, gerar a minha renda.” A imaturidade é um problema geral, não só daqui, mas dos alunos de outros cursos aqui dentro também, (ENTREVISTADO 4, 2019)

Por outro lado, uma maior idade indicaria também maiores responsabilidades tais como emprego, sustento familiar e ocupações e preocupações diversas para além do curso de graduação, o que implica em menor tempo para dedicação aos estudos conforme indicação de Carelli e Santos (1998), apontando que fatores externos têm influência na evasão. Para o Entrevistado 7, uma evasão decorrente de trabalho, nem sempre é ruim para o estudante.

Tem evasões assim, até boas quando a gente vai ver. Eu tive um caso em que o pai tinha uma empresa grande, ele trabalhava na empresa da família e ele precisava viajar bastante porque a empresa tava muito bem. Ele precisava viajar a negócios porque o pai pedia para ele viajar, e ele faltava muito. Com isso ele acabou reprovando em várias disciplinas. “Professora, você acha que vai ter solução?” Eu: “não vai ter solução. Você não vai conseguir fazer mais cinco semestres desse jeito.” Aí ele falou: “professora, o que você acha? Eu vou pra uma particular que não cobra tanto, ou que tem uma parte *online*, a distância, que eu consiga cumprir e aí eu vou ter meu diploma.” Porque aí ele falou “meu pai cobra o diploma também. Ele pede para eu viajar, mas também cobra o Diploma.” Ele falou “eu vou transferir para uma particular onde essa exigência não é grande; onde eu consigo fazer de um outro jeito. O que a senhora acha?” Eu disse: “pra você, faz total sentido”. Ele já tava bem. Pelo que eu entendi ele estava desempenhando superbem o seu trabalho na empresa, era importante ter o Diploma, mas no conteúdo, assim, ele era muito inteligente. Conteúdo ele já tinha. Ele quase não ia nas minhas aulas e tirou a nota maior da sala. Então nenhum problema nesse tipo de evasão. É ruim para a UFU claro. Fica a vaga, tem que vir alguém de transferência, tem todo um custo muito maior. Mas para ele, não vi problema nenhum nessa evasão. (ENTREVISTADO 7, 2019)

Considerando-se o tempo para a evasão ou para a integralização (formatura), constata-se, uma vez mais, a questão da retenção no curso de Administração. Os alunos formados em ambos os turnos (integral e noturno) totalizam 552 (quinhentos e cinquenta e dois). O número médio de períodos até a integralização do curso (formados) foi de 12,72. Em contrapartida, nas demais formas de evasão (jubilamento, transferência, abandono, desistência), independentemente do processo seletivo de ingresso ou da natureza do ensino médio, o número de períodos foi de 5,33, o que é fortemente influenciado pela desistência, que, conforme se verá, ocorre predominantemente no primeiro período do curso. Aliás, este início é crítico, conforme apontam Cunha e Carrilho (2005), Tinto (2006) e Ortiz e Dehon (2013). No que tange ao CRA, nota-se que o desempenho dos evadidos é significativamente inferior aos dos alunos que concluíram ou que ainda se encontram com vínculo.

Estatísticas de grupo					
	EVASÃO	N	Média	Desvio padrão	P-valor
IDADE INGRESSO	FORMANDO	1272	18.92	3.569	0,004
	EVADIDO	444	19.60	4.500	
PERÍODOS ATÉ EVASÃO	FORMADOS	552	12.72	2.658	0,000
	EVADIDO	444	5.33	3.973	
CLASSIFICAÇÃO_PS	FORMANDO	1272	15.29	12.725	0,825
	EVADIDO	444	15.44	12.502	
CRA	FORMANDO	1272	68.060	18.61	0,000
	EVADIDO	444	35.560	28.82	
REPROVA	FORMANDO	1272	5.44	7.187	0,083
	EVADIDO	444	6.13	7.203	

Teste t (P-valor <0,05 existe diferença entre as médias)

Figura 11: Dados comparativos entre formandos e evadidos, considerando: idade, número de períodos até a evasão, classificação no processo seletivo de ingresso, CRA e reprovações, referentes ao período de 2007-2017. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU. Fonte: elaboração própria.

Mulheres resistem

De modo geral, a quantidade de ingressantes do sexo masculino e do sexo feminino são equilibradas até 2011. A partir de 2012, os ingressantes são, predominantemente, do sexo masculino com diferenças significativas nos anos de 2016 e 2017 em que ingressaram, no total, 56 (cinquenta e seis) mulheres e 104 (cento e quatro) homens.

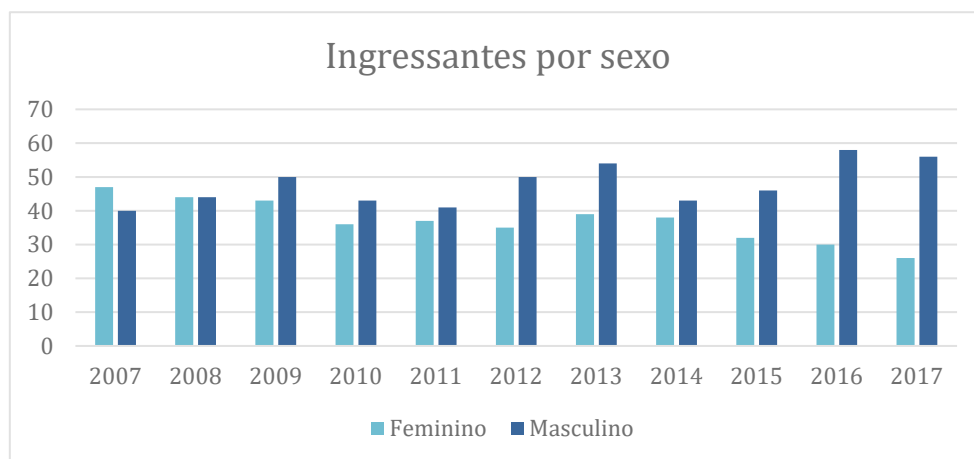


Figura 12: Ingressantes separados por sexo, no período de 2007-2017. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU. Fonte: elaboração própria.

Dividindo-se o grupo em duas categorias para análise: alunos evadidos e formandos (nesta categoria inseridos os que efetivamente colaram grau e aqueles que se encontram com vínculo e, portanto, com possibilidade de integralizarem o curso), constata-se que os evadidos são predominantemente do sexo masculino (269) (Figura 13). Desta forma, os resultados vão ao encontro da pesquisa de Da Silva e Dos Santos (2004), que constatou que mulheres,

independentemente de faixa etária, tendem a ter um desempenho acadêmico superior ao dos alunos do sexo masculino, o que pode estender-se, portanto, à conclusão do curso.

Tabulação cruzada

			SEXO		Total
			F	M	
EVASÃO	FORMANDO	Contagem	631	641	1272
		%	49.6%	50.4%	100.0%
	EVADIDOS	Contagem	175	269	444
		%	39.5%	60.5%	100.0%
Total	Contagem		806	910	1716
	%		47.0%	53.0%	100.0%

Qui-quadrado: P-valor: 0,000

Figura 13: Formandos (alunos com vínculo e formados) e evadidos separados por sexo, no período 2007-2017. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU. Fonte: elaboração própria.

A gente vai trancando...

Dos ingressantes, no período em análise, 130 (cento e trinta) alunos perderam a vaga por Abandono. De acordo com as Normas Gerais de Graduação – Resolução do Conselho de Graduação - nº 015/2011 (CONGRAD, 2011), o abandono é a perda de vaga por não renovação de matrícula após esgotados os períodos autorizados de trancamento geral. Configura-se, portanto, o abandono após a não renovação de matrícula por 03 (três) semestres, consecutivos ou não. O Entrevistado 2 aponta que o trancamento acaba sendo a maior causa de problemas para os alunos, inclusive o trancamento automático previstos nas Normas, pela não renovação de matrícula.

A maioria vai trancando. Na verdade, não é que eles vão trancando. A gente vê muito que eles, por exemplo, muito caso de aluno que deixa de fazer matrícula e o sistema reconhece automático, se não fizer nenhuma matrícula, como trancamento total. Quando vai ver lá tá com quatro, cinco trancamentos. Ai quando processa isso dá jubramento por abandono. A maioria dos casos é desse tipo. Ele liga aqui “e qual é a minha situação?” a gente vai ver, tem tanto trancamento. Então assim, eles não realizam matrícula, parece que desistem do curso, mas como mantém o vínculo ainda, vai sendo lançado trancamento atrás de trancamento. A maioria dos casos são esses. A pessoa deixa de frequentar vai trancando, o sistema tranca automático e com o tempo jubila. (ENTREVISTADO 2, 2019)

Pela Figura 14, vê-se que há uma concentração de abandono em alunos com 05 a 07 semestres de vínculo. Desconsiderando-se 03 (três) semestres sem renovação de vínculo, constata-se que alunos após o 2º período e até o 4º período são os que tendem a abandonar o curso com maior frequência. Ainda no que tange ao abandono, cumpre destacar que, entre os

anos de 2007 e 2017, foram desligados por esta modalidade 59 (cinquenta e nove) alunos que haviam ingressado em anos anteriores.

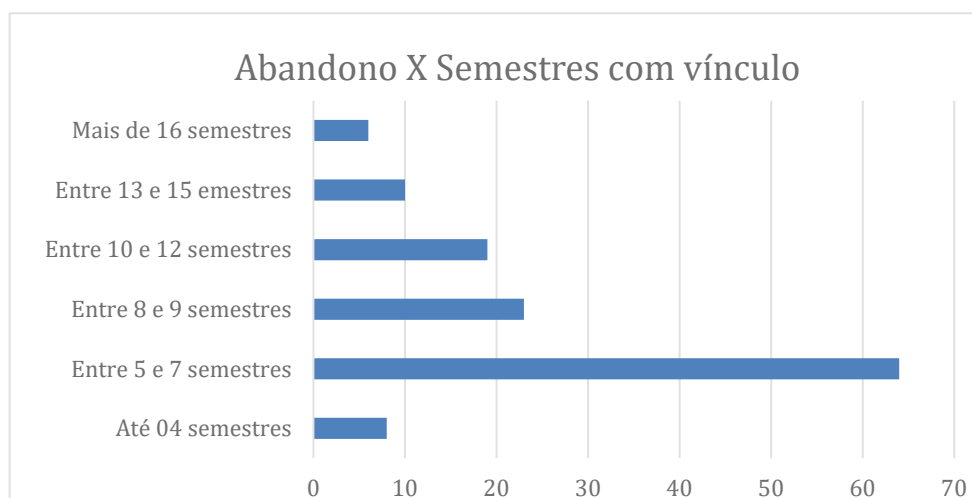


Figura 14: Número de abandonos considerando o número de semestres com vínculo, no período 2007-2017. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU. Fonte: elaboração própria.

“O nível de decepção que eu percebo, na maioria dos alunos, é do meio para o final” (Entrevistado 8, 2019). Na mesma linha, o Entrevistado 7, menciona que, “ouvia muito, ‘ah, o curso tá repetido, eu tô no terceiro ano, quarto ano, e vejo muita coisa que professor falou no 1º período e tá repetindo agora.’ Quando eles estão no último ano, eles falam assim: ‘nossa, fico na aula e não tô aprendendo mais nada.’” (ENTREVISTADO 7, 2019). Isto indica a desmotivação para a continuidade do curso, sendo corroborado pelos dados, que vão ao encontro dos apontamentos de Ortiz e Dehon (2013) quanto aos índices de fracasso no início do curso, bem como as indicações de Lassance (1997) que indica haver períodos críticos para a evasão.

Essa visão do aluno, também pode ser relacionada ao que os autores apontam como clamor pela prática (SAVIANI, 2007) e indicam a necessidade de adaptação e melhoria dos métodos de ensino-aprendizagem em Administração (AO-TIAN 2017; GARNJOST; BROWN, 2018; FARASHAHI; TAJEDDIN, 2018). O Entrevistado 8 relata:

Eu ouço demais relatos dos alunos, e eu também como ex-aluno do curso, no seguinte sentido: o curso é muito teórico e pouco prático. As abordagens, dos docentes, poucos realistas em relação ao que o mercado exige. Já ouvi de alunos “meu chefe sabe mais do que meu professor.” Isso contribui para uma falta, ou para uma desconstrução, ou para a diminuição da credibilidade do próprio curso, em relação ao seu público alvo principal que são os estudantes, de modo que eles passam, com o tempo, a não ter uma confiança grande naquilo que eles estão tendo de conhecimento, dentro do curso. (ENTREVISTADO 8, 2019)

É inegável que vivemos um novo contexto, em que a tecnologia e o apelo do que acontece fora da sala da aula, por vezes, suplantam o interesse na teoria ou no que está sendo

ministrado. Somado a isso, há o choque cultural (BUENO, 1993) que o estudante experencia ao ingressar no ambiente universitário. “Eles falam: ‘quero algo prático’. Mas quando o professor coloca um desafio maior, eles também não gostam. Eles querem aprender, mas também sem esforço.” (ENTREVISTADO 7, 2019). Essa visão é compartilhada pelo Entrevistado 8 (2019): “Por que muitas das vezes, o que o aluno quer? Ele quer uma matéria dada dentro da sala de aula, uma matéria explicada. Já seria de bom tamanho. Ele quer um professor mais atualizado, mais antenado. Isso seria excelente.”

Nós estamos em um momento em que o professor realmente sai de cena, os estudantes estão mais em cena, mas nós professores, embora saibamos que a gente saiu de cena, a gente ainda quer atuar como professor, como ator principal e eu acho que tudo isso fica mais difícil quando a gente não vislumbra algo, uma ferramenta, um caminho para a gente poder acertar. Primeiro porque eu acho que cada sala a gente tem que perceber... aquela sala é um povo, cada matéria é de um jeito, não dá para ter uma receita. Eu discuti há algum tempo com os colegas sobre metodologias ativas. Todo mundo ‘ah, metodologias ativas, nós vamos colocar metodologias ativas... é uma coisa nova’ eu falei “perai. Estudo de caso existe na Administração desde 1960 e é uma metodologia ativa.” O problema é que nem os alunos sabem e nem nós professores. Porque metodologia ativa significa ativar o estudante pra ele buscar o conhecimento. A gente faz o estudo de caso. O estudante, ele não é ativado para buscar o conhecimento; ele responde do jeito que ele quiser; ele responde a opinião dele no estudo de caso. Como você tomaria essa decisão? “ah, eu faria isso, isso e isso.” Então talvez seja o momento de a gente revisitar essa questão, da centralidade do estudante e o professor como alguém que vai contribuir ativando o estudante a pensar a ler a escrever e não só dar opinião. Aí, quando a gente é chamado só para dar opinião, a gente coloca o que quiser. (ENTREVISTADO 1, 2018)

Tendo acompanhado, durante a realização do meu Estágio Docência (etapa obrigatória do Mestrado Acadêmico), as aulas de Teorias da Administração, ministradas para os alunos do turno integral, tive a oportunidade de ver em ação as tentativas de conjugar a teoria e prática, e a mescla de metodologias ativas e tradicionais, necessárias ao ensino em Administração, conforme apontado por Ao-Tian (2017), Farashahi e Tajeddin (2018) e Garnjost e Brown (2018).

Durante o primeiro semestre de 2018, observei a atuação docente e a postura dos alunos. Em todas as aulas, inicialmente, o docente transmitia as bases da teoria estudada, chamando os alunos à participação, num esforço de fazê-los pensar em paralelos com seu cotidiano, pedindo exemplos, perguntando opiniões, sugestões, entre outros. Num segundo momento da aula, os alunos trabalhavam algum caso prático, após assistirem a um vídeo curto, ou lerem algum artigo. Estas atividades eram realizadas em duplas ou grupos e, ao final, todos os alunos e grupos apresentavam suas conclusões, recebendo *feedback* dos demais e do professor.

Paralelamente às aulas e atividades desenvolvidas em classe, aos alunos foi proposta a realização de um trabalho de campo, em grupos. Eles deveriam escolher uma organização (que

poderia ser desde uma cantina dentro da própria UFU, quanto uma papelaria, uma empresa de serviços, indústria etc.), sendo pré-condição que tivessem acesso para realizar observações e, ao final, deveriam produzir um documento, sugerindo intervenções com base em suas observações e nas teorias aprendidas e utilizando metodologias de pesquisa científica.

Tratando-se de uma metodologia ativa, foi possível observar as incongruências que permeiam os desejos dos alunos. Se há o clamor pela prática, há também o resquício da educação bancária, criticada por Freire (1970) e Lassance (1997), em que há a vontade de aprender somente ouvindo. Ter que “ir a campo” implicou maior trabalho, tanto pela escolha de uma organização quanto pela necessidade de “negociar” suas visitas técnicas, observações e participação no cotidiano destas empresas e também para a adoção de uma postura profissional, imprescindível para estar nestes novos ambientes.

Ao longo do semestre, os alunos entregavam para o professor relatórios de suas visitas técnicas, recebendo apontamentos do docente, com sugestões e questionamentos. No final da disciplina, todos os grupos apresentaram em sala os resultados do trabalho, e de forma bastante homogênea, mostraram-se muito satisfeitos pela oportunidade, reconhecendo que esta metodologia ativa contribuiu para uma melhor compreensão da disciplina. Não obstante tratar-se de uma disciplina teórica, cujo conteúdo é bastante denso, ministrada semanalmente em quatro horários consecutivos, foi possível propiciar aos alunos uma vivência prática.

Por outro lado, o Entrevistado 8 (2019) relata a percepção dos alunos de que há “professores pouco experientes no mercado de trabalho, acompanhando o grande desenvolvimento das empresas. Eles conhecem as empresas, mas apenas de livros.” E vai além, “o aluno quer uma aula bem dada. Se o professor é doutor ou tem uma publicação alta, para o aluno isso não faz muita diferença. Mas se ele reverte essa publicação, esse conhecimento, na formação dele, o aluno sente que isso tá sendo positivo, aí ele ganhou o aluno.” Essa fala vai ao encontro da percepção de Anderson, Ellwood e Coleman (2017), para os quais é necessário conectar teoria e prática de modo que sejam mutuamente informativos, reduzindo o distanciamento entre academia e mercado de trabalho.

No que se refere à desistência, no período em análise, 249 (duzentos e quarenta e nove) alunos ingressantes entre 2007 e 2017, se evadiram por esta modalidade, e ainda 11 (onze) desistentes no primeiro ano de curso (1º e 2º períodos), ingressantes de anos anteriores. Predominantemente, os alunos desistem logo no 1º período do curso (93 desistentes) e há diminuição gradativa a partir do 2º período. Neste caso, a desistência pode ter sido influenciada

pela flexibilidade proporcionada pelo SiSU, quer seja pela mudança de IES, quer seja pela convocação (chamada em lista de espera) para cursar outra graduação (cursos de 1ª opção).



Figura 15: Número de desistências considerando o número de semestres com vínculo, no período 2007-2017. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU. Fonte: elaboração própria

Eu vi uma pesquisa, que o pessoal da Reitoria enviou, em que mais da metade dos alunos que ingressam na UFU não vem pelo curso de primeira opção, não vem pela primeira escolha do SiSU. Eu entendo que essa questão seja bastante crítica pra questão da evasão. Então, por exemplo, se você não vem pela sua primeira opção porque a sua primeira opção, tô chutando tá, era engenharia em São Carlos, mas você acabou fazendo Administração na UFU, porque era sua terceira opção, então o que vem de dados? É que metade dos alunos que vem pelo SiSU são aprovados pela segunda ou maior opção. Então não é aquilo que eles querem fazer. Não é só da Administração; isso em todos os cursos. Quando a gente vê esse tipo de informação está bastante relacionado com o que a gente tá vendo é as pessoas saem porque não era o que elas queriam. Então é muito difícil. É claro que vai ter gente por exemplo coloca administração na UFU, depois Administração na Federal da Paraíba, depois na Federal do Rio, Administração na Federal X, então tudo bem. Mas quando a pessoa coloca diversos cursos ou como dizia o pessoal lá nos Conselhos “gosta de brincar de passar em vestibulares”, dá nisso. Você não tem foco. Não tem direcionamento. E a gente vendo esses números, a chance de não dar certo, causando a evasão, é grande. (ENTREVISTADO 7, 2019)

Outras observações se referem à evasão por turno (integral x noturno) – Figura 16 e ao período de ingresso (se o ingresso se deu no primeiro ou no segundo semestre do ano) – Figura 17. Não há diferença significativa quando se analisa a evasão por turno. Porém, verifica-se que há relevância na diferença da evasão considerando-se o período de ingresso, predominando a evasão de ingressantes do 1º semestre de cada ano, o que reforça a ideia de que o ingresso pelo SiSU, ao propiciar maior mobilidade aos candidatos é um fator a reforçar a evasão.

Tabulação cruzada

			TURNO		Total
			Integral	Noturno	
EVASÃO	FORMANDO	Contagem	564	709	1273
		%	44.3%	55.7%	100.0%
	EVADIDO	Contagem	212	231	443
		%	47.9%	52.1%	100.0%
Total	Contagem		776	940	1716
	%		45.2%	54.8%	100.0%

Qui-quadrado: P-valor: 0,195

Figura 16: Formandos (alunos formados e com vínculo) e evadidos por turno, no período 2007-2017. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU. Fonte: elaboração própria

Tabulação cruzada

			PERÍODO INGRESSO		Total
			1	2	
EVASÃO	FORMANDO	Contagem	640	633	1273
		%	50.3%	49.7%	100.0%
	EVADIDO	Contagem	248	195	443
		%	56.0%	44.0%	100.0%
Total	Contagem		888	828	1716
	%		51.7%	48.3%	100.0%

Qui-quadrado: P-valor: 0,038

Figura 17: Formandos (alunos formados e com vínculo) e evadidos considerando o semestre de ingresso (1º ou 2º semestre), no período 2007-2017. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU. Fonte: elaboração própria.

Vale a pena fazer Administração na FAGEN?

Investigando a qualidade ou a percepção de qualidade do curso, enquanto fator interno da IES, motivador de permanência ou evasão, os entrevistados, também de forma quase unânime, mostraram uma visão muito positiva. “O curso, quando fala FAGEN, já tem um nome. Tanto é que a gente é nota cinco no Enade. É um curso bem-conceituado. Assim, muita gente valoriza o curso.” (ENTREVISTADO 2, 2019). “Tem quase que 100% do corpo docente doutores, temos um curso de excelência. (ENTREVISTADO 5, 2019). “Um curso bem completo, levando em conta múltiplas dimensões: técnicas, econômicas e humanas.” (ENTREVISTADO 6, 2019). “O aluno que sai hoje formado em Administração pela UFU ele ganha uma importância relevante no mercado. Ele chega bem para o mercado.” (ENTREVISTADO 3, 2019). “Eu como aluno atestei a qualidade do curso, quando eu entrei e quando eu saí, que habilidade e conhecimento que eu desenvolvi durante esse curso. A

percepção é essa: que é um dos mais qualificados em termos técnicos de Administração, aqui na região.” (ENTREVISTADO 4, 2019)

O Entrevistado 8, no entanto, demonstra uma visão mais crítica:

O curso é conhecido pelas qualidades, no entanto ele, para a visão de vários alunos, praticamente, todos os alunos que passam por mim, e digo isso com segurança, tem qualidade sim, mas falta muito ainda muito do curso estar mais próximo do aluno, no seguinte sentido: “olha estou te preparando para sua vida. Se você quer ser empreendedor, você vai sair daqui preparado. Se você quer ser um executivo de carreira, você vai sair daqui preparado. Você quer ser um acadêmico, sairá preparado.” Pode até ser uma utopia, um curso de graduação querer formar tantas variáveis, mas nós vemos outros cursos que formam. Por que a ADM não pode formar? Basicamente, a grande maioria dos alunos que passa por aqui, quer o mercado de trabalho; eles querem empreender. Poucos querem concurso público ou a área acadêmica. Isso faz com que o aluno esteja meio que amarrado e as qualidades do curso não conseguem se sobrepor aos defeitos que o curso tem. (ENTREVISTADO 8, 2019)

Os entrevistados ainda ressaltaram o cenário que envolve a Administração. Para o Entrevistado 7, apesar dos salários não serem altos, é um curso que assegura um emprego, abrindo possibilidades. O Entrevistado 1, esclarece:

Acho que o contexto que nós vivemos, ele impacta muito mais nesse reconhecimento das qualidades do curso de administração do que o próprio curso em si, do que falar que o curso da FAGEN não é mais reconhecido por suas qualidades. Eu acho que ele ainda é. Eu acho que a questão é que os administradores não são reconhecidos mais pela qualidade, porque nós temos aí a área de tecnologia que ela praticamente faz o trabalho do administrador e até mesmo contabilista. Então tem algumas funções que a tecnologia vai... a engenharia ela ocupou e ocupa grande parte das funções executivas de uma empresa. (ENTREVISTADO 1, 2018)

O que os ingressantes sabem sobre o curso e a profissão?

Outro fator a ser considerado refere-se à identificação com o curso e, à semelhança do abandono, pode ser influenciada pela imaturidade e desconhecimento da carreira escolhida e pelo desencantamento com o curso. De acordo com o Entrevistado 1, muitos alunos não têm bem claros os motivos pelos quais ingressaram no curso de Administração, oscilando entre a ideia de que é um curso que oferece múltiplas oportunidades e de que seria um curso de fácil ingresso.

Eu, na primeira aula, faço essa pesquisa. E dessa pesquisa que eu faço com os alunos, na sala de aula, de quarenta alunos, dez me respondem “ah, eu não sabia, eu entrei aqui, eu não sabia; não tinha ..., eu não sabia, mas agora eu estou gostando, estou adorando; me encontrei.” Três ou quatro falam “não, eu sempre quis fazer Administração, entrei aqui por isso e por isso”. O restante fala que tá ali, não sabe, não sabe dizer se gosta... Então, é lógico que a propensão desse estudante interromper é muito mais alta do que um estudante que está gostando. (Entrevistado 1, 2018)

O mesmo é apontado pelo Entrevistado 7 para quem:

Quando a gente fala especificamente do curso de Administração, na minha opinião, muita gente ingressa, sem ter a motivação suficiente para a Administração. Eu acho que quem ingressa, dificilmente, tem a vocação ou gera a vocação nas pessoas, que é mais forte em outros cursos. Um veterinário, provavelmente, tem uma motivação intrínseca, mais forte de ser veterinário. “Poxa, nasci para isso” ou pra artes, por exemplo, “nasci pra ser artista” do que “nasci para ser administrador”. Então tem muito pouco de vocação. Eu acho que é um curso genérico; é difícil para um jovem de 16, 17 anos tomar uma decisão de vestibular, de qual curso vai fazer e que será a profissão da vida. (ENTREVISTADO 7, 2019)

De igual forma, o Entrevistado 8 reconhece os diversos elementos que contribuem para o ingresso no Curso de Administração:

Tem muitos discentes que vem para Administração por vários motivos: porque não conseguiu passar no curso X, porque o pai ficou insistindo para vir; porque ele queria mudar de cidade e o curso que achou interessante foi ADM e junto disso vem “ah, eu não gosto muito de estudar, eu gosto mais de trabalhar.” Não vem preparado para, minimamente, sentar na cadeira, assistir uma aula e estudar. (ENTREVISTADO 8, 2019)

O conhecimento prévio acerca do curso, ou seja, uma escolha consciente, é determinante segundo Paredes (1993) e é influenciada diretamente pelos pais (BARDAGI; HUTZ, 2008). Para o Entrevistado 7:

Muitas famílias, quando vão opinar para aquele candidato ali, ao vestibular, quando vão opinar na vida de uma pessoa, é claro que a maior preocupação de uma família é a empregabilidade. Um curso que te assegure trabalho, que assegure um emprego. Nesse sentido eu vejo que a Administração é uma saída bastante prática, útil que vá ser de grande função para a pessoa. (ENTREVISTADO 7, 2019)

Para Andriola, Andriola e Moura (2006), é papel da IES, por meio de professores e Coordenadores de curso, esclarecer e informar possíveis candidatos. Nesta linha, a Universidade Federal de Uberlândia promove, no segundo semestre de cada ano, o evento denominado “Vem pra UFU” (UFU, 2018). Voltado aos alunos do ensino médio, no formato de feira de profissões, tem duração de 03 (três) dias. Neste período, as aulas são suspensas e alunos da graduação apresentam, ainda que de forma superficial, as vantagens e atrativos de seus cursos. O objetivo é mostrar o que o profissional poderá fazer, onde irá atuar, como é a graduação, entre outros. O evento recebe alunos do ensino médio, de escolas públicas e particulares, de Uberlândia e região. Já consolidado e previsto no Calendário Acadêmico é a iniciativa mais visível da IES para ampliar o conhecimento do potencial ingressante, auxiliando-o em sua escolha.

O Entrevistado 4 acredita que caberia ao Governo melhor esclarecer os jovens sobre as carreiras.

Mostrar pra sociedade o que é o curso de Administração. O Governo trabalhar políticas públicas com os jovens, pra poder mostrar quais são as profissões; o que elas são realmente; que tipo de coisas que eles vão estudar; quais são as interações, as habilidades, os conhecimentos que eles vão desenvolver, os conhecimentos que eles terão; que tipo de matéria que ele vai trabalhar ao longo daquele curso; fazer percepções para que o aluno tome uma decisão mais acertada e, de início, já mitigue um pouco desse problema que vai ter ali na frente, entre as perspectivas que o aluno tem e o que vai encontrar aqui, na realidade. Esse talvez seja um primeiro ponto, que é o que as empresas fazem quando fazem recrutamento e seleção. Só que como é público, tem um certo limite. Mas se você mostrar pra população, para que ela conheça esse trabalho, o Governo pode economizar muito recurso nisso lá na frente, três, quatro, cinco anos depois daquele aluno entrar aqui. (ENTREVISTADO 4, 2019)

O Entrevistado 8, por sua vez, entende que a FAGEN deveria melhor divulgar o que é a Administração, e o papel do administrador, corrigindo eventuais distorções antes do ingresso, mitigando assim o problema da evasão.

Porque a gente vê a imagem da FAGEN só para divulgar cursos de MBA's. Uma ou duas vezes por ano aparecem *outdoors* na cidade inteira e as pessoas não sabem o que é FAGEN. Vão saber depois, se pesquisam na internet, se tiverem interesse em fazer MBA. Falta fazer com que o nome se estabeleça no mercado, não somente para MBA, para captar recurso, mas para captar alunos. Ir junto a escolas de ensino médio, ensino técnico profissionalizante, onde tem aluno jovens com cabeças excelentes, de modo que atraia esses bons alunos pra cá. Porque eu vejo que quanto melhor esse recrutamento, menos vai ser a nossa retenção porque maior vai ser a identificação do aluno com o curso. Ele não vai entrar dando tiro no escuro. Ele não vai entrar por uma casualidade. (ENTREVISTADO 8, 2019)

Se observarmos a evasão por transferência, constata-se que 22 (vinte e dois) alunos deixaram o curso por esta modalidade, sendo 13 (treze) do noturno e 09 (nove) do integral e somente 02 (dois) eram de escola pública. O jubramento, por sua vez, foi a forma de evasão de 36 (trinta e seis alunos), sendo que a média do CRA destes foi de 31,459. Importante lembrar que, o jubramento, nos termos das Normas Gerais de Graduação, ocorre, mediante a instauração de processo administrativo de perda de vaga, nos casos de não conclusão do curso no tempo máximo previsto no projeto pedagógico ou por desempenho acadêmico insuficiente.

No que se refere ao jubramento por não conclusão no prazo máximo previsto no projeto pedagógico, vê-se, por exemplo que, de todos os alunos que efetivamente concluíram o curso, 136 (cento e trinta e seis) poderiam ter perdido a vaga caso não tivessem obtido dilação de prazo. Vale salientar que, entre os anos de 2007 e 2017, além dos jubramentos de ingressantes deste período, foram evadidos, pela mesma categoria, 28 (vinte e oito) estudantes que haviam ingressado em períodos anteriores. Segundo as Normas Gerais de Graduação, é responsabilidade do aluno solicitar, caso necessário, no último semestre em que atinge o prazo máximo para conclusão do curso, a dilação de prazo. O pedido é submetido, em primeira instância, ao Colegiado de Curso. Conforme Tabela 1, no período em análise, o Colegiado do Curso de Administração analisou 432 (quatrocentos e trinta e dois) pedidos de dilação de prazo.

Ano	Reuniões	Dilação de prazo	Processos de Perda de Vaga	Regime Especial de Aprendizagem
2007	18	34	0	1
2008	15	36	4	0
2009	11	27	1	0
2010	11	31	1	0
2011	18	20	5	0
2012	9	21	12	0
2013	16	30	8	18
2014	19	40	2	31
2015	19	86	2	36
2016	11	50	3	31
2017	10	57	2	32
Total	157	432	40	149

Tabela 1: Número de vezes em que determinado tema foi abordado pelo Colegiado do Curso de Administração, no período 2007-2017. Dados extraídos das Atas de reunião do Colegiado do Curso de Administração no período 2007-2017. Fonte: Elaboração própria

O trabalho de conclusão de curso dá trabalho

A exemplo do que ocorre com as disciplinas de exatas no curso de Administração (Cálculo 1, Cálculo 2, Análise de Dados 1 e Análise de Dados 2) outro fator de retenção, e, portanto, a ensejar o pedido de dilação de prazo, está diretamente vinculado ao Trabalho de Conclusão de Curso. Todos os entrevistados salientaram que este é um dos gargalos do curso.

O TCC trabalho final de curso era muito crítico. Num levantamento que foi feito, acredito que foi em 2014, por uma Comissão, eles viram que tinha mais de 200 trabalhos não apresentados e isso indicava, claro, mais de 200 alunos que tinham todos os créditos de disciplinas concluídos, porém TCC não apresentado. (ENTREVISTADO 7, 2019)

É um curso longo de cinco anos, e as coisas vão acontecendo na vida pessoal do aluno, e ele acaba que não consegue gerir. Ele chega ali no fim, ele conseguiu terminar e falta o TCC, e o TCC não é presencial, não tem que estar ali todo dia na sala de aula, então ele já começa a deixar de lado. “Amanhã eu faço, na semana que vem eu faço, no mês que vem, no semestre que vem eu faço”. Enquanto isso ele vai trabalhando, ele vai gerindo a vida pessoal dele ali, dentro de casa. (ENTREVISTADO 3, 2019)

Ele acaba tudo, fica o trauma dele, o TCC. O aluno acaba todas as grades tão desgastado, mais do que seria o normal, de modo que ele não aguenta nem passar aqui na porta do Bloco, de tão horrível, na visão dele, que foi esse processo de aprendizagem, de passar por uma Federal. Aí ele deixa o TCC de lado. (ENTREVISTADO 8, 2019)

Os 41 (quarenta e um) processos de perda de vaga analisados (Vide Tabela 2) confirmam o caráter crítico do TCC pois, em 24 (vinte e quatro) deles, o aluno menciona o componente curricular CAA99 e seu equivalente, ou como única disciplina faltante ou as

dificuldades para concluí-la sendo que, nestes casos, o número de matrículas neste componente curricular variou entre 02 e 10 vezes. De igual modo, nota-se pela leitura das Atas do Colegiado de Curso, especialmente quanto aos processos de perda de vaga submetidos à análise do órgão, que o TCC se mostra um grande desafio para a integralização curricular.

A defesa do TCC ainda não foi realizada por questões profissionais, pois administro.... dois restaurantes... e, devido ao horário de trabalho... e a rotina administrativa, ainda não consegui concluir o trabalho. Em relação aos trancamentos ... esses ocorreram por falta de informação, pois não sabia que era necessário continuar me matriculando mesmo faltando apenas o TCC, mas também não perguntei a ninguém. (Processo 3; 2016, p.2)

... prorrogação do prazo de conclusão da graduação em Administração por mais seis meses, visto estar pendente a conclusão da disciplina CAA99- Estágio Supervisionado. Justifico o atraso e o pedido em função do tema escolhido.... resalto que estive ocupado com atividades profissionais... (Processo 9; 2014, p.2)

O curso de Administração teve implantado, para ingressantes a partir de 2012/1, um novo projeto pedagógico. No currículo anterior a disciplina denominada Estágio Supervisionado (CAA099) servia tanto ao trabalho de Conclusão de Curso quanto ao Estágio Obrigatório. No novo projeto, a disciplina equivalente, é a FAGEN31806. No período da análise, combinados os dois códigos da disciplina, a mesma contou com o total de 2.767 (dois mil setecentos e sessenta e sete alunos matriculados). Para se ter a dimensão da discrepância, a disciplina em 2017/2 contava com 161 (cento e sessenta e um) alunos matriculados enquanto a segunda disciplina com maior número de matrículas (FAGEN31532- Gestão de Carreira e Projeto de Vida) contava com apenas 67 (sessenta e sete alunos matriculados).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Administração - RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005) estabelecem que:

Art. 9º O Trabalho de Curso é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração o Trabalho de Curso, nas modalidades referidas no caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração. (BRASIL, 2005)

No curso de Administração da FAGEN, tanto o projeto pedagógico anterior quanto o em vigência, o Trabalho de Conclusão de Curso é componente curricular obrigatório e impacta

no tempo de conclusão e no desempenho acadêmico do aluno. Para o Entrevistado 5, um dos problemas é a interpretação do aluno quanto à regra.

Outra questão é que tem a regra que diz que o curso não é obrigado a ter TCC-Trabalho de Conclusão e Curso. O aluno interpretou que ele não era obrigado a fazer, mas a regra é: se o curso adotou o Trabalho de Conclusão de Curso o aluno é obrigado. O curso não é obrigado, mas desde que adote, aí o aluno é obrigado. A gente conscientizou o aluno quanto a isso. E a gente conscientizou também que, se ele não fizer o TCC, ele não vai ter o diploma. (ENTREVISTADO 5, 2019)

Em 2008, o Colegiado definiu que não deveria ser atribuída nota aos discentes enquanto estivessem realizando o estágio, a fim de evitar a queda na média do aluno (COLCOCAD, 14ª Reunião Ordinária/2008). Em 2011, o problema das matrículas sucessivas na disciplina foi mais uma vez discutido:

Estágio supervisionado sem aproveitamento. O coordenador do curso explicou que há vários alunos que se matriculam em Estágio Supervisionado por mais de uma vez. Propôs algumas medidas para estimular os alunos e professores a concluírem o estágio em tempo hábil, e não correrem o risco de serem jubilados e, conseqüentemente, abrirem vagas para novos ingressos por transferência ou portadores de diploma. Foi discutido que para este atual currículo, seria interessante fazer comunicados periódicos em sala de aula. Para o próximo currículo, com a nova disciplina proposta de Acompanhamento de TCC, espera-se que as conclusões dos estágios e Trabalhos de Conclusão de Curso sejam mais ágeis. (COLCOCAD, 5ª Reunião Ordinária/ 2011)

Importante frisar que na versão atual, para o desenvolvimento do Trabalho, o aluno pode optar por um perfil mais acadêmico, com a produção de um artigo científico, ou por um perfil mais prático, pelo desenvolvimento de um plano de negócios. Além disso, a reformulação beneficia também alunos que, durante o curso, tenham um trabalho científico publicado com um professor orientador. As alterações advindas da reformulação do Projeto Pedagógico, mantendo a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso, mas permitindo novos formatos e separando o TCC em dois semestres, segundo os Entrevistados 4 e 5, trouxe resultados positivos.

O Trabalho de Curso 1 pra trabalhar toda a parte inicial do trabalho dele: tema, metodologia, referencial teórico, busca de dados e o Trabalho de Curso 2 é pra terminar: fazer a análise de resultado, remover duplicações, desenvolver hipóteses e chegar na conclusão. Então dividiu para segregar, tentando diminuir essa evasão, pelo acompanhamento do aluno, em dois semestres. (ENTREVISTADO 4, 2019)

A gente mudou as regras de TCC. Então se o aluno durante todo o curso conseguir publicar um artigo com o professor da Administração ele tá dispensado do TCC. E aí como nós temos um evento da FAGEN e tem outros eventos, qualquer um desses vale. Ele publicou, ele tá dispensado. Isso tem ajudado. (ENTREVISTADO 5, 2019)

Do ponto de vista do Entrevistado 1, algumas disciplinas apresentam, historicamente, problemas, dentre elas metodologia e o trabalho de conclusão de curso, havendo diferenças de condução, a depender do orientador, e, por conseguinte, de resultados.

Tenho orientado vários trabalhos de conclusão de curso. Na graduação eu deixo eles mais à vontade para escolher o tema. Apesar de que assim, mais à vontade dentro deste escopo. Que eu tenho um caminho teórico metodológico no mestrado que eu não abro mão. Mas, na construção do trabalho de conclusão de curso sou mais maleável. Tem que ser dentro de cultura, mas aí podem ser vários temas. Eu já tive 9 orientandos de uma vez na graduação, mas isso tem diminuído, mesmo porque eu acho que tem mais professores e o que eu tenho feito é iniciação científica. E essa iniciação científica ela resulta num TCC. São trabalhos mais sólidos etc. Esse semestre já orientei e concluíram 04 estudantes. A minha opção por fazer a iniciação científica é que esses problemas ficam menores, porque na iniciação científica, o aluno tem um ano e depois é só fazer o artigo/ TCC. Então melhora. Mas também só no TCC eles não tem aquele compromisso, vem aqui, fala uma coisinha ... Agora, na Iniciação Científica é uma orientação mais contínua. (ENTREVISTADO 1, 2018)

Para o Entrevistado 3 (2019) “o TCC do aluno tá de alguma forma ligado a um acontecimento importante na vida profissional dele. Seja por uma aprovação em concurso público, seja por alguma promoção na empresa dele, ou algum chamado de alguma outra empresa. Essa assertiva é confirmada pelo relato do Entrevistado 7:

Uma coisa que me marcou muito, um senhor que veio me procurar... muitas vezes como era assim alguém mais velho, que eu entendia que era o pai de aluno que chegava na Coordenação.” Ele chegou, sentou, e perguntou se tinha chance de concluir o curso. Eu perguntei “seu curso?” E era dele mesmo. Aí o número da matrícula. Todo mundo fala na hora o número da matrícula; todo mundo sabe de cabeça, e ele falou “ah, nem lembro.” Eu fui pesquisar e vi que ele tinha terminado os créditos dele, do curso de Administração, em 95. E ele perguntou se tinha alguma chance dele finalizar. Todo mundo é essa frase “só falta a monografia”. Eu disse, “olha já tá com situação de jubilado, não tem mais como. Se você quiser você pode conversar na reitoria sobre o seu caso, mas eu não vejo possibilidade. Eu não tenho o que fazer. Nada. Nem aqui no sistema, nem te passar um orientador. O que você tem a fazer é ver na reitoria se existe alguma possibilidade, mas eu já entendo que não.” Então, muito grave. Vinte anos que ele deixou. Era 2015. E claro, ele não contou a situação; ele estava meio triste, ali, com a resposta. Mas eu entendo que se você perde um emprego e quer um novo, colocar que você tem a graduação concluída, é extremamente importante. Médio completo ou superior completo. Quando a gente vai olhar as médias salariais do país a diferença é enorme. Ele ficou muito triste e foi embora. “ah, tá. Então depois eu vejo lá com a Reitoria”. Mas as pessoas vão perceber isso muito tempo depois. (ENTREVISTADO 7, 2019)

Além da alteração do projeto pedagógico, nota-se, pelas entrevistas, pelos processos de perda de vaga e por Atas do Colegiado de Curso, que a conscientização do aluno, quer seja em relação às Normas (obrigatoriedade do TCC, de rematrícula, de prazo e conclusão) quer seja em relação a sua própria situação acadêmica, que há efeitos positivos quando um contato é feito. “E a gente tá fazendo um trabalho de conscientização do aluno. Nesse último semestre de 2018 a gente fez muita defesa, foi recorde.” (ENTREVISTADO 5, 2019)

O secretário que trabalhou comigo, na mesma época que eu, ele fazia esse levantamento. Ele fez um trabalho assim superlegal. Eu falava pra ele “os alunos que se cuidem. Eles sabem que têm esse compromisso de entregar”. Mas ele ia atrás, ele falava com todo mundo, ligava de um pra um, conversava, mandava e-mail bem personalizado explicando a situação de como estava “ah, você já tem esses créditos, falta isso. Você tem esse prazo. Você pode entrar em contato com seu orientador. Devolver até tanto; apresentar até ... pra banca até dia X”. Com isso, ele conseguiu melhorar bastante. Teve um semestre que deu um número recorde de apresentações e de conclusões do curso. O que foi muito bom. A gente percebeu que faz uma certa diferença e é melhor do que chegar aquela cartinha de ameaça jubilamento pro aluno, na casa dele. (ENTREVISTADO 7, 2019)

A importância desse contato entre Coordenação, professores e aluno, vai ao encontro da pesquisa de Tontini e Walter (2012) que notaram sua eficácia no combate à evasão. Já em 2013, o Colegiado estabeleceu:

Visando definir uma estratégia para recuperação de discentes com rendimento acadêmico insatisfatório, o colegiado decidiu que irá orientar cada professor a registrar em seu Plano de Ensino sua proposta para recuperação de discentes com rendimento inferior a 60% nas atividades realizadas até 60 (sessenta) dias após o início do semestre letivo. Além disto, após a realização das atividades, o professor deverá informar ao colegiado o resultado dessas ações. Essas ações podem ser realizadas no seu horário de atendimento, orientação ou monitoria, em reuniões individuais ou em grupos com os estudantes ou outra forma que o docente julgar adequada. (13ª Reunião ordinária/ 2013)

O contato, além de propiciar ao aluno uma maior consciência de sua situação acadêmica, contribui para o sentimento de valorização e, por conseguinte, influencia sua permanência no curso, conforme apontado por Thomas (2002). No caso do curso de Administração da FAGEN, vê-se que a ciência do aluno era fator determinante, inclusive para se estabelecer a perda de vaga em casos de rendimento acadêmico insuficiente ou não conclusão do curso no prazo máximo previsto no projeto pedagógico.

PROCESSO DE JUBILAMENTO DOS DISCENTES 1) ... Os referidos alunos apresentaram CRA inferior a 30 pontos durante três semestres, sendo passíveis de jubilamento, de acordo com o artigo 211 da resolução 15/2011 do CONGRAD. Após serem avisados da possibilidade de jubilamento e não manifestarem interesse em manter o vínculo com a instituição, o Colegiado de Curso decidiu jubilar os discentes, conforme artigo 213 da Resolução 15/2011 do CONGRAD. 2) Os referidos alunos apresentaram CRA inferior a 30 pontos durante três semestres, sendo passíveis de jubilamento, de acordo com o artigo 211 da resolução 15/2011 do CONGRAD. O Colegiado definiu que os alunos deverão ser avisados sobre sua situação acadêmica e se não manifestarem interesse em manter o vínculo com a instituição no prazo de 30 dias, a Coordenação deverá encaminhar o pedido de jubilamento à DIRAC. (COLCOCAD, 2ª Reunião ordinária/ 2012)

... O discente o Curso de Administração Noturno, ..., solicita dilação de prazo para concluir a graduação. O aluno tomou tal providência após receber carta da Coordenação (Of/COCAD/....) informando que seria jubilado por ter atingido o tempo máximo de 14 semestres de curso. O estudante, segundo argumentou em sua defesa, não recebeu nenhuma correspondência anterior avisando acerca de tal situação, fato que pode ser averiguado e confirmado pela secretaria do curso. Tendo isto em vista, e por faltar apenas uma disciplina para concluir o curso, Estágio Supervisionado

(CAA99), o colegiado decidiu conceder a dilação de prazo... (COLCOCAD, 7ª Reunião ordinária/ 2012)

O Entrevistado 8 corrobora o impacto positivo das conversas com os alunos, salientando que, quando estes se sentem acolhidos, compreendidos, o que vai ao encontro das observações de Eales-Reynolds (2006), eles tendem a ter melhores resultados, conseguindo concluir a graduação.

E os alunos, quando querem resolver, eles vêm com uma carga de vergonha. Eles vêm “ah, recebi um e-mail de perda de vaga. O que eu faço?” A gente quer conscientizá-los e não reprimir. Porque quando reprime, eles se afastam. A conversa é relevante. Porque quando o aluno vem conversar comigo ele diz “tô com vergonha de conversar com você.” Eu digo “tira essa vergonha para gente resolver. Ou diz, “eu nem consigo olhar pro meu orientador. O que eu faço? “Aí eu ligo, na frente dele e digo “fulano tá com vergonha de você. Vem cá, que a gente conversa. Vamos resolver.” É um trabalho de formiguinha. Mas tá dando certo. (ENTREVISTADO 8, 2019)

No que se refere à evasão por ato da IES, ou seja, por decretação de abandono ou jubramento, foram analisados os documentos de 41 (quarenta e um) processos de perda de vaga, de alunos da Administração, instaurados no âmbito da DIRAC bem como outros 31 (trinta e um) processos de períodos anteriores a 2013, instaurados diretamente pelas Coordenações de Curso. Nos processos instaurados pela DIRAC, várias foram as justificativas apresentadas tanto para não renovação de matrícula quanto para o desempenho insuficiente e para obtenção de dilação de prazo adicional, conforme Tabela 2.

Natureza	Frequência
Desconhecimento das Normas	6
Cursar, simultaneamente, outra graduação	3
Problemas com TCC/ estágio	24
Trabalho	12
Problemas familiares	6
Problemas de saúde	2
Greve	1
Maternidade	1
Atividades extracurriculares	1

Tabela 2: Frequência de motivos apresentados nas defesas em processos de perda de vaga. Dados extraídos dos processos de perda de vaga instaurados pela DIRAC entre 2013 e 2017

Vou perder minha vaga?

A partir do segundo semestre de 2013, passando a instauração dos processos para a responsabilidade da Diretoria de Administração e Controle Acadêmico, decidimos (aqui me incluo por participar direta e ativamente destes processos), como forma de padronizar a análise e deferimento ou indeferimento de defesas e justificativas dos alunos, adotar parâmetros, que

serão a seguir descritos. Saliento, no entanto, que não houve uma formalização de referidos parâmetros.

Instaurado o processo, pela DIRAC, a renovação de matrícula, realizada pelo Portal do Estudante, era bloqueada, mantendo-se o *status* do aluno “com vínculo” e “sem direito à matrícula”. Em se tratando de processos de jubramento, por não conclusão do curso no tempo máximo previsto no projeto pedagógico, o aluno era orientado a solicitar a dilação junto ao Colegiado de Curso. Não sendo obtida a dilação, o aluno era notificado da perda de vaga e orientado a interpor recurso, contra a decisão da DIRAC, solicitando restituição de vínculo e dilação de prazo ao Colegiado.

Tratando-se de abandono, independentemente do número de semestres em que o aluno não havia solicitado renovação de matrícula, caso o estudante estivesse matriculado no semestre em que o processo foi instaurado e apresentasse defesa, o vínculo era mantido, com orientação ao aluno para efetuar a renovação nos semestres subsequentes, posto que atingido o limite de trancamentos gerais, e para procurar a Coordenação do Curso e outros meios e recursos disponíveis na Universidade para auxiliá-lo a concluir a graduação. A partir de 2016, o sistema foi parametrizado para não mais ser instaurado processo de perda de vaga por abandono caso o nome do aluno constasse como “matriculado” no semestre de referência.

Nos processos de perda de vaga por rendimento acadêmico insuficiente (jubramento por rendimento insuficiente – Artigo 211, das Normas Gerais de Graduação), em 2013/2 (primeiro semestre em que competiu à DIRAC a instauração dos processos), em todos os casos em que o foi apresentada defesa o vínculo foi mantido, sendo o aluno orientado a procurar a Coordenação e buscar os meios e apoio necessários à conclusão do curso. A partir de 2014, a análise das defesas passou a ser realizada considerando se havia sido instaurado processo de perda de vaga anteriormente, e, em caso afirmativo, se os motivos para a instauração foram os mesmos e, ainda, se a despeito do aluno não possuir um bom desempenho acadêmico, se este havia melhorado no decorrer do período (melhora de notas e frequência). Não havendo processo anterior, a defesa era aceita e o aluno orientado. Se houvesse processo anterior, mas o aluno demonstrasse melhora no rendimento, sua defesa era aceita e o vínculo mantido. Não havendo indícios de progresso acadêmico, decretava-se a perda de vaga e o aluno era orientado a recorrer ao Colegiado de Curso, no prazo de 10 (dez) dias.

Os processos instaurados pela DIRAC, cuja decisão foi objeto de recurso ao Colegiado pois não houve o deferimento de manutenção de vínculo, totalizam 09 (nove), conforme constantes das Atas no período 2014-2017. Nos dois processos de 2014, foi mantida a decisão

da DIRAC, facultando-se ao aluno a interposição de recurso ao Conselho da Faculdade de Gestão e Negócios – CONFAGEN. Nos processos de 2015, uma decisão foi favorável ao aluno e a outra pela manutenção da perda de vaga. Em 2016, as três decisões foram favoráveis ao estudante e, em 2017, uma decisão foi favorável ao aluno e a outra pela perda de vaga, pois o aluno não havia cumprido as condições estabelecidas para concessão da dilação de prazo. Destaque-se, no entanto, que em nenhum dos processos o aluno, além de justificar-se, apresenta uma sugestão ou estratégia para corrigir o problema.

Estou doente. Me ajuda?

Como fator relacionado às características individuais do estudante, e que impactam a evasão, mostrou-se relevante a questão de saúde mental. O crescimento de pedidos de Regime Especial de Aprendizagem constatados na análise das Atas do Colegiado de Curso (Tabela 1), é um dos indicativos do problema. Até 2012, apenas uma solicitação havia sido realizada. Entre 2013 e 2017 foram 148 (cento e quarenta e oito) pedidos. De acordo com as Normas Gerais de Graduação, temos:

Art. 225. O Regime Especial de Aprendizagem se define pela dispensa da exigibilidade da presença do discente às atividades acadêmicas e substituição da presença por um plano de atividades.

Art. 226. Poderão requerer os benefícios do Regime Especial de Aprendizagem os discentes amparados pelo que dispõem as Leis nos 4.375, de 17 de agosto de 1964, e 6.202, de 17 de abril de 1975, o Decreto-lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969, os Decretos nos 54.215, de 27 de agosto de 1964, e 69.053, de 11 de agosto de 1971, e legislações pertinente e complementar.

§ 1º Poderão se beneficiar do Regime Especial de Aprendizagem discentes nas seguintes situações:

I – portadores de afecções mórbidas, congênitas ou adquiridas, que determinem distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por incapacidade física relativa, de ocorrência isolada ou esporádica, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares, desde que se verifique a conservação de qualidades intelectuais e emocionais necessárias para o cumprimento de atividades escolares em novos moldes;

II – discentes gestantes, a partir do oitavo mês, ou em situações decorrentes do estado de gravidez;

III – discentes participantes, como representantes oficiais do Brasil, dos Estados ou dos Municípios, em congressos científicos; e

IV – discentes participantes de concursos ou competições artísticas ou esportivas, de âmbito nacional ou internacional, desde que registrados como competidores oficiais, em documento expedido por entidade oficial.

§ 2º Para a concessão do Regime Especial de Aprendizagem referente aos casos enquadrados nos incisos I e II do § 1º deste artigo, o impedimento para frequentar as atividades acadêmicas deverá ser em período igual ou superior a dez dias.

§ 3º Não será concedido o Regime Especial de Aprendizagem ao discente que:

I – não fizer a solicitação dentro dos prazos previstos nestas Normas;

II – não anexar, na ocasião da solicitação, os documentos exigidos; e

III – não se submeter a perícia médica pelo setor competente da UFU, quando for o caso.

Os pedidos apresentados ao Colegiado relacionam-se, em sua absoluta maioria, a problemas de saúde, mais especificamente à depressão e ansiedade. Para a concessão do regime, as Normas tratam de impossibilidades/ impedimentos físicos e estabelecem que as “qualidades intelectuais e emocionais” devem estar preservadas. No entanto, por orientação do Conselho de Graduação, os pedidos com fundamento em transtornos mentais deviam ser cuidadosamente analisados.

“A professora Cintia Rodrigues informou ao colegiado que na reunião do CONGRAD (20/09/2013) levantou-se uma discussão sobre os casos de depressão diagnosticados em estudantes da UFU. No curso de Administração são três casos de depressão envolvendo alunas: ... Conforme as discussões no conselho de graduação, esses casos são passíveis do regime especial de aprendizagem por falta de outro instrumento mais adequado, tendo em vista que as pacientes não têm condições de fazer as avaliações, mesmo ausentes desta instituição. Os psiquiatras têm explicado que um fator que agrava a doença é a pressão quanto a prazos e ao que fazer. Em consonância com as políticas nacionais educacionais, os conselheiros de graduação entenderam tratar-se de um processo de inclusão cujo corolário é a busca de alternativas para não negar o acesso e continuidade dos estudos a esses discentes. Por merecerem um tratamento diferenciado, os órgãos competentes desta universidade estão discutindo a elaboração de um dispositivo específico. (COLCOCAD, 14ª Reunião ordinária/ 2013)

A observação se confirma tanto pelas pontuações dos entrevistados quanto pela análise das defesas nos processos de perda de vaga, indicando tratar-se de problema grave, crescente e que demanda uma abordagem mais aprofundada.

Passei por problemas de saúde, de cunho psicológico e emocional (depressão) o que me fez sentir desmotivado a dar sequência no curso. Após o tratamento, senti-me apto e preparado... observa-se que consegui concluir o período de ... com notas regulares em todas as disciplinas... (Processo 14; 2015, p.7)

... enquanto estava fazendo o ...**período comecei a passar por alguns problemas pessoais**, como a mudança da minha mãe e irmão para ..., que foi um grande choque para mim, pois estava adaptada a eles na minha rotina. Tive que construir então um relacionamento antes extinto como meu pai, pois eles são divorciados e o convívio deles não é nada bom.... Além disso também estava passando por um relacionamento abusivo, onde o controle e a obsessão do meu ex-namorado acabaram por tomar grandes proporções, além de agressões verbais e ameaças psicológicas, chegou ao ponto de ocorrerem agressões físicas... **A partir destas ocorrências comecei um período de tratamento com a psicanalista...Gostaria de salientar também como é difícil para os alunos buscar um tratamento psicopedagógico na própria universidade pois o quadro de psicólogos é muito pequeno diante de uma quantidade tão grande de alunos e muitas vezes esses alunos não conseguem atendimento.** O acompanhamento com ela foi feito durante seis meses. ...Após algumas mudanças, um pouco mais madura, trabalhando com carteira assinada na ... como Assistente Administrativa, me reencontrei com o curso e vi uma possibilidade de concluir os meus estudos na Faculdade de Gestão e Negócios. Além disso, também estou fazendo um plano de negócios que é a criação de um ..., com produção em baixa escala e acredito que o curso pode me garantir o sucesso neste empreendimento.

Espero então, ainda conseguir resgatar essa oportunidade de concluir o terceiro grau e prosseguir nesta profissão que estou me encontrando a cada dia mais. (Processo 39, 2017, p. 3)

O Entrevistado 3 afirma:

Com relação ao regime especial tem uma questão hoje em dia que é muito importante, muito grave, que são as questões psicológicas do aluno. Hoje em dia temos uma gama muito grande de alunos que sofrem de problemas psicológicos, ansiedade, depressão... Há dez anos atrás isso não existia. Há dez anos era algo que era frescura... não era nada patológico. Hoje em dia os alunos já têm um acompanhamento, já percebem que estão doentes e procuram ajuda para isso e entram com regime especial porque ele não consegue vir na aula, ele não consegue contato com alunos. Ele tem ataque de pânico entro da sala de aula; ele não consegue ficar perto daquelas pessoas. Então problema de doenças psicológicas é um problema muito grave que a gente tá enfrentando não só na Administração, na UFU. (ENTREVISTADO 3, 2019)

Entretanto, pelo relato do Entrevistado 5, percebe-se que a concessão do regime Especial de Aprendizagem, em se tratando de pedidos motivados por depressão, nem sempre é eficiente.

A gente tava concedendo regime especial para casos de depressão, que aumentaram muito. Só que no último semestre, o Colegiado resolveu que não estava adiantando. O aluno estava pedindo com a justificativa de estar com depressão e aí ele não estava conseguindo fazer em casa. Porque o regime especial acaba sendo mais difícil pro aluno do que se ele estivesse na sala de aula. Então o Colegiado chegou à conclusão de que não resolve. (ENTREVISTADO 5, 2019)

Até dezembro de 2018, ainda não havia nenhuma regulamentação específica para que as Coordenações pudessem seguir, ou se balizar, ao apreciar pedidos de afastamento ou outras formas de aprendizagem, para os casos de alunos com transtornos mentais. No entanto, o Entrevistado 8 observa que a conversa com o aluno, o acolhimento dado pelo *staff*, tem impactos positivos.

O volume de aluno com problemas psicológicos, psiquiátricos, depressão, de pânico. Já teve alunos falando “vou defender meu TCC e vou me matar.” Foi um momento em que juntou meia dúzia de gente aqui, a mãe do aluno vindo conversar comigo, com o orientador dele e a gente acompanhando porque o aluno tava com problema psicológico grave. São problemas que influenciam na evasão. Mas até esses problemas tem como a gente contornar. É cada um perceber o que pode ser feito dentro do seu espaço. (ENTREVISTADO 8, 2019)

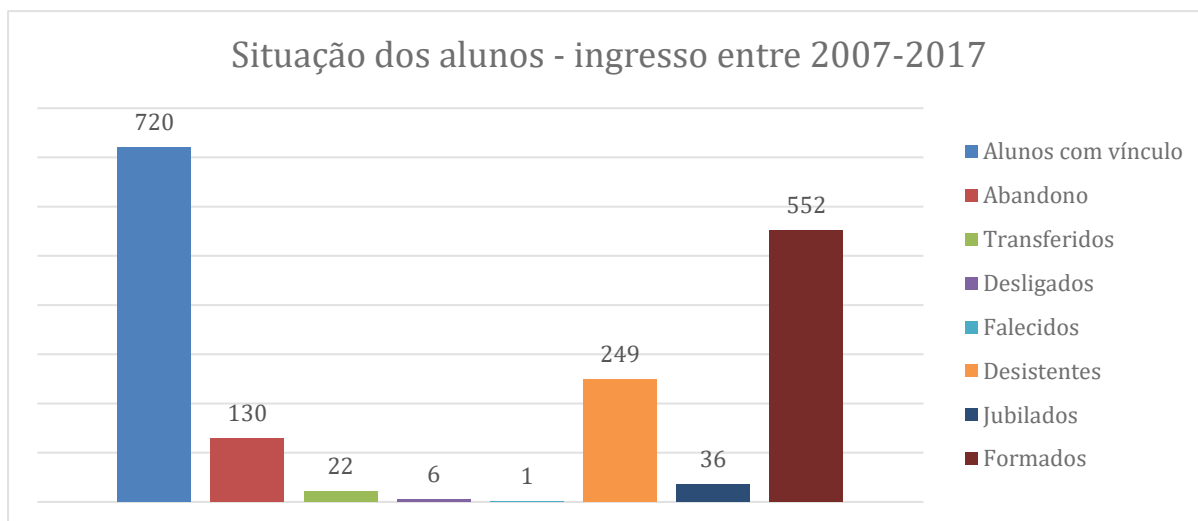


Figura 18: Situação geral dos ingressantes entre 2007-2017, em 31/12/2017. Dados extraídos do Sistema de Informações para o Ensino – SIE/UFU. Fonte: elaboração própria

Em síntese, no período analisado, a evasão total foi de 443 alunos, o que representa 25,81% (vinte e cinco vírgula oitenta e um por cento) dos ingressos em vagas iniciais. Dentre todas as análises, merecem destaque, por sua relação direta ou indireta com a evasão: o SiSU, enquanto política pública para a educação, o trabalho enquanto fator conjuntural externo à IES e como fator interno do estudante em face das dificuldades de conciliação com o curso; o projeto pedagógico e o TCC e, ainda, a saúde mental do estudante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, o problema da evasão universitária, a despeito de atual, não é novo, tampouco se restringe a um curso ou a uma instituição específica, e também não se circunscreve a um país. Os esforços em âmbito internacional, para compreender o fenômeno, são empreendidos há mais de quatro décadas, por meio de extensas pesquisas, congregando estudiosos de diferentes áreas. No Brasil, a pesquisa realizada pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, há mais de 20 anos, indicou que há vinte e cinco elementos que influenciam a evasão, reunindo-os em três grupos de fatores: internos do estudante, internos da IES e externos.

A pesquisa, inicialmente, buscava compreender de que forma cada um destes elementos impactava na evasão. A partir dos estudos realizados, com a revisão bibliográfica e os *insights* na qualificação, ficou claro que, isoladamente, nenhum fator era determinante. Assim, por exemplo, como fator interno do estudante a necessidade de trabalhar, para custear suas despesas ou de sua família, sozinho não tinha o condão de frear os estudos, conduzindo à evasão.

Paralelamente, mostrou-se necessário analisar o fenômeno sob um novo cenário. A situação econômica, a tecnologia, os currículos, a formação docente, a formação prévia do estudante, as configurações dos cursos e IES, a cultura, os arranjos sociais, no período pesquisado, são diferentes dos apontados por Tinto, em 1976, e também diferentes dos observados pela Comissão, em 1996. Desta forma, o trabalho foi voltado para a análise de dimensões políticas, contextuais e institucionais que interferem na decisão do aluno de evadir-se ou de permanecer no curso.

O objetivo geral de compreender a evasão no curso de Administração da FAGEN, foi detalhado para, dentro da dimensão política, analisar os programas e ações governamentais previstos e implementados, no período 2007 a 2017, voltados à democratização e acesso ao ensino superior; na dimensão institucional, analisar as ações e procedimentos institucionais e, na dimensão contextual, conhecer o percentual de evadidos, identificar o perfil do aluno do curso de Administração e os motivos declarados para a evasão, no mesmo período.

Para a consecução destes objetivos, foi analisada a trajetória acadêmica de 1.716 alunos, que ingressaram no curso de Administração no período 2007-2017, com observações quanto ao sexo, idade, turno, forma e período de evasão, processo seletivo de ingresso, desempenho acadêmico e formação prévia. Foram, ainda, analisadas 157 atas de reunião do Colegiado de Curso e 72 processos de perda de vaga sendo 31 deles instaurados entre 2007 e 2013/1 e os

restantes entre 2013/2 e 2017. Para confirmar e complementar as análises e observações, foram feitas 08 entrevistas com membros do *staff* (coordenadores de curso, de estágio e secretários).

A primeira constatação da pesquisa é de que o conceito de evasão não é uniforme. Para uns, toda e qualquer saída do curso sem conclusão caracteriza a evasão. Para outros, somente há a evasão se tratar-se de ato voluntário do aluno.

Pelos dados coletados e análises realizadas, constatei que o Reuni, o SiSU e a Lei de Cotas impactam diretamente a evasão. O Reuni propiciou ao curso de Administração da UFU o aumento de oferta de vagas, a partir do primeiro semestre de 2009. Até então, o curso de Administração era ofertado somente no período noturno, com ingresso de 40 (quarenta) alunos por semestre. O curso passou então a ser oferecido também no período integral, com igual número de vagas, o que implicou o aumento de 100% (cem por cento) das vagas iniciais ofertadas.

O SiSU, por seu turno, permitiu ao estudante, mediante a realização de um único exame (ENEM), inscrever-se e concorrer a vagas, nas mais diferentes instituições de ensino superior, em todas as regiões do país. Antes um aluno que morava em Manaus, por exemplo, e almejava ingressar na UFU, teria que se deslocar do Amazonas para Minas Gerais, para fazer as provas do processo seletivo, com altos custos envolvidos. O SiSU possibilitou a esse estudante, que realizou o ENEM em sua cidade natal, concorrer a vagas na UFU, na UFRGS, na UFMG, dentre tantas outras, sem custos para ele.

Na medida em que propiciou a escolha em diferentes IES, também possibilitou a escolha de diferentes cursos, abrindo maior passagem para o ingresso num curso superior para o qual o estudante não tinha vocação, ou desejo real, somente possuía maiores chances de aprovação. No curso de Administração da FAGEN, isto se mostrou com os dados relativos à desistência no primeiro período.

A Lei de Cotas também impactou o ingresso, e por conseguinte a evasão. A equiparação, e posterior inversão, do número de ingressantes oriundos de escolas públicas, ao de escolas privadas, se mostra como reflexo tanto do PAAES quanto da Lei de Cotas em si. No entanto, a garantia do ingresso destes estudantes não se traduziu em permanência, especialmente para os estudantes pertencentes ao grupo PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) cujos índices de evasão foram superiores às demais modalidades. Paralelamente, o desempenho acadêmico dos ingressantes, quando considerada a questão da renda familiar (modalidades 1 e 2), também é inferior, o que conforme apontado por outros pesquisadores, é uma das influências para a evasão.

Na dimensão externa à IES, dois fatores se mostraram relevantes. O primeiro deles é o cenário econômico desfavorável, em que o estudante tem também a necessidade de trabalhar. Tais dados são extraídos tanto da fala dos entrevistados quanto das defesas apresentadas nos processos de perda de vaga. O segundo fator se relaciona à tecnologia e a dinamicidade do cenário atual. Os entrevistados destacaram o *status* do Administrador, ou seja, o (des)prestígio da carreira, inclusive a substituição de pessoas pela tecnologia para a realização de tarefas, e a desnecessidade do Diploma para a atuação, pontuando que este só é visto como essencial em um momento futuro do aluno. Que os conhecimentos adquiridos durante a graduação estão sendo insuficientes, tanto para a percepção e motivação do aluno quanto para efetivamente acompanhar as mudanças no mercado de trabalho.

Na dimensão institucional, os resultados do PAIES indicam que o incentivo ao aprendizado seriado, com acúmulo de saberes, se traduz em rendimento acadêmico superior e, portanto, é fator que contribui para o sucesso acadêmico e a conclusão do curso. As falas do *staff* indicam que o currículo do curso de Administração é atual, porém rígido e, por tal característica, distante das demandas do mercado. Indicam a necessidade de melhoria dos processos de ensino, aproximando a teoria da prática. Apontam ainda que é necessário converter o ensino das disciplinas de exatas em formas aplicadas, de modo a despertar o interesse do aluno.

Paralelamente, é possível concluir que as iniciativas do *staff* de conversar, orientar e acolher se traduzem em permanência do aluno, afetando a percepção deste, reduzindo a tendência de evasão. A contrário senso, na medida em que o *staff* se omite ou reprime o aluno, por este não ter conseguido, por exemplo, concluir o TCC, há um afastamento, aumentando as chances de o aluno desistir ou abandonar o curso. No que se refere especificamente ao TCC, a adoção de outras formas, além da entrega de uma monografia, se mostrou positiva, proporcionando maior conforto aos alunos e permitindo a apreciação do desenvolvimento do trabalho.

Também foi possível perceber que não é realizado um acompanhamento próximo dos discentes. No que se refere aos processos de perda de vaga, nota-se que as intervenções sempre acontecem diante de uma situação limite: quando o aluno atinge o número máximo de reprovações, de semestres para conclusão etc. Se por um lado, na instauração do processo, procura-se “dar uma chance” ao aluno, não se vislumbram medidas para efetivamente auxiliá-lo. Só há chance, de fato, se a instituição e o curso auxiliarem e acompanharem o progresso do

estudante. Neste ponto, nota-se uma omissão institucional que, diante do quadro, não sugeriu e nem efetivou qualquer mecanismo de acompanhamento.

Somado a isto, tomando-se em conta que há uma concentração de abandonos entre o 2º e 4º períodos do curso, algumas ações podem ser adotadas, dentre elas reuniões periódicas entre Coordenação e representantes de sala; designação de professores tutores, para acompanhamento de alunos que tenham rendimento acadêmico insuficiente ou abaixo do esperado, e ampliação de oferta de monitorias. No que se refere a estas últimas, das falas dos entrevistados e por pesquisas realizadas, aprender com os pares torna a experiência mais prazerosa, aumenta o nível de integração e, por conseguinte, reduz a tendência à evasão.

Ainda no âmbito institucional, mas com tangência nos fatores internos do estudante, há a divulgação do curso de Administração. O que, de fato, é o curso e as potencialidades existentes para um administrador. Neste sentido, a atuação institucional pode ser mais eficiente; ir além do “Vem pra UFU”. A iniciativa, ainda que interessante, aparenta ser pouco eficaz no que se refere ao curso de Administração. Uma maior divulgação, junto aos estudantes do ensino médio e de cursinhos pré-vestibulares, de forma mais sistemática, poderia prevenir distorções no ingresso e, consequentemente, reduzir a evasão pela falta de conhecimento ou de identificação com o curso. Para aqueles que já se encontram no curso, mas ainda têm dúvidas sobre a profissão, suas potencialidades, mercado de trabalho, áreas de atuação etc. a realização de encontros temáticos, com enfoque por área, poderia ser esclarecedora, auxiliando o aluno a confirmar suas impressões e a decidir pela continuidade ou não do curso.

Quanto aos fatores internos do estudante, pode-se perceber que o perfil do aluno de Administração é heterogêneo, não somente se diferenciando entre turnos. Que um dos atrativos do curso é a gama de oportunidades de atuação e que, possivelmente, em decorrência destas, o aluno ingresse no mercado antes de ter concluído o curso, obtendo chances de crescimento profissional, mesmo sem ter o Diploma. Neste cenário, há desvalorização do título e, consequentemente, o tempo de conclusão e a integralização efetiva são afetados.

Para mitigar este quadro, a aproximação entre *staff* e aluno se mostra, uma vez mais, relevante. O corpo técnico e, em especial, os docentes, podem contribuir para aprimorar a percepção do aluno quanto ao curso, às competências que estão sendo adquiridas, e pela experiência, a diferença que o Diploma pode representar na vida do estudante, com maiores e melhores oportunidades de carreira, diminuindo a retenção ou a postergação para concluir o curso.

Um dos pontos relevantes que se depreendem da leitura das defesas/ justificativas dos alunos, nos processos de perda de vaga, é o desconhecimento das Normas Gerais de Graduação. Atualmente, os alunos são informados da existência das Normas por ocasião da matrícula, quando o ingressante assina uma declaração de ciência quanto às circunstâncias em que ocorrem os processos de perda de vaga. No entanto, não há ações institucionais que visem lembrar os alunos, periodicamente, quanto à importância de seu desempenho, limites de trancamentos, prazos de conclusão de curso e dilação de prazo.

Para diminuir os problemas relacionados ao desconhecimento das Normas, evitando assim a instauração de processos de perda de vaga, algumas medidas podem ser adotadas. A primeira delas seria parametrizar o Portal do Estudante para o envio de mensagens ao aluno quando este atinge o número de trancamentos permitidos, quer seja trancamentos solicitados ou trancamentos efetuados automaticamente em razão da não renovação de matrículas. Na mesma linha, o aluno poderia ser automaticamente informado pelo sistema quando seu prazo para conclusão de curso estiver se esgotando e houver a necessidade de solicitar a dilação de prazo. Por fim, reforçar o trabalho de conscientização que já vem sendo feito tanto pela Coordenação de Curso quanto pela Coordenação de Estágio.

Quanto às observações de desempenho entre alunos cotistas, não cotistas e o comparativo entre egressos de escola pública e escola privada, por óbvio que o curso não pode influenciar nesta formação prévia ou nas condições sociais ou étnico raciais. Entretanto, algumas medidas podem ser adotadas. No que se refere às disciplinas de exatas, as dificuldades se mostram generalizadas, com a reprovação de 80% dos alunos, em diversas oportunidades, ao longo do período pesquisado. Isto indica que a abordagem deve ser revista, conforme apontado anteriormente, mas também pode ser oferecido um componente curricular prévio, para nivelamento, diminuindo a retenção em disciplinas ou períodos.

No que tange à renda, não obstante a gratuidade do curso, é preciso lembrar que há o deslocamento para a Universidade, alimentação, fotocópias de materiais para a realização de trabalhos, aquisição de livros, entre outros gastos relacionados ao próprio curso, além de possível participação deste aluno no sustento familiar o que implica possuir um trabalho e não poder dedicar-se exclusivamente aos estudos. Neste aspecto, a intervenção da IES é limitada à concessão de bolsas e auxílios (moradia, transporte e alimentação) cujos recursos são, como é de conhecimento público, insuficientes para atendimento às demandas.

Em se tratando de evasão relacionada a aspectos de raça, cor e etnia, a intervenção da IES pode ser mais efetiva. Como abordado no referencial teórico, as Universidades têm

recebido, de modo crescente, alunos de diferentes origens e etnias. A integração destes alunos mostra-se imprescindível para a continuidade dos estudos. É necessário aumentar a sensação de pertencimento ao grupo, com preservação de culturas. A formação de docentes, no sentido de aumentar sua compreensão e atuação sobre questões étnico-raciais, especialmente, no espaço de sala de aula, poderá colaborar para a redução de evasão de alunos que ingressam por cotas.

Por fim, é preciso tratar da saúde do estudante. A uniformidade encontrada entre os discursos, que referendam os números de pedidos de regime especial, e as defesas dos estudantes, permite concluir que uma boa parcela dos alunos está doente e que os transtornos psicológicos se constituem em assunto urgente. A UFU dispõe de serviços de orientação psicológica e, por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, promove atendimento individual e em grupo, além de “rodas de conversa” para auxiliar alunos nestas condições. No entanto, a equipe é reduzida e, conseqüentemente, insuficiente para atender à demanda. Para complementar este trabalho, uma maior conscientização dos docentes, para detectar alunos nestas condições, acolher e conversar poderia auxiliar na melhora deste quadro.

Assim, conclui-se que, a exemplo de outras pesquisas já realizadas, a evasão no Curso de Administração da FAGEN/UFU é multifatorial. Porém, não obstante ser complexa e permeada por fatores de diferentes ordens, sejam eles da dimensão interna ou externa da IES, por políticas públicas ou por condições e conjunturas do estudante, pode ser mitigada por intervenções prévias ao ingresso e por uma atuação mais próxima do *staff* com o estudante durante a graduação.

É possível constatar que não há uma receita, ou medida isolada, que ponha fim à retenção ou à evasão. O caminho indicado pela pesquisa é o de aprofundamento. É necessário investir mais no conhecimento do perfil e necessidades do aluno. É preciso conscientizar o aluno que estar na Universidade, especialmente em uma instituição pública federal, significa um investimento da sociedade e que esta tem o direito de ver o retorno do investimento, por uma formação maior e melhor, e que se torne um bem comum. É preciso conscientizar o docente de seu papel, de sua capacidade de influência e transformação, e, por conseguinte na conquista do título pelo aluno. Ao mesmo tempo, a organização deve cumprir suas funções, planejando, a partir das necessidades sociais, apoiando com recursos as premências, mas também construindo mecanismos de governança para garantir o controle das atividades.

Dentre os limites da pesquisa, aponto com principal, tratar-se de estudo de caso e, não obstante a representatividade do curso escolhido e do período pesquisado, os resultados e as conclusões não podem ser generalizados. Como recomendações, para estudos futuros, sugere-

se a realização de pesquisa com alunos que colaram grau, para melhor delimitar os fatores, especialmente da dimensão institucional, que colaboraram para sua permanência e conclusão do curso. O estudo ocorreu no curso de Administração da FAGEN – UFU e poderia se estender a outras instituições de ensino, tanto na rede pública quanto privada e, ainda, a outros cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, Gardênia, CARVALHO, Renata Silveira, e ZERBINI, Thaís. Evasão em curso via internet: Explorando variáveis explicativas [Versão eletrônica]. **Revista de administração de empresas eletrônica**, 5(2), 1- 26. Retirado em 10 julho 2006, de <http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=artigo&ID=3652&Secao=ARTIGOS&Volume=5&Numero=2&Ano=2006>. <https://doi.org/10.1590/S1676-56482006000200008>
- ALBUQUERQUE, Teresa. Do abandono à permanência num curso de ensino superior. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, p. 19-28, set./dez., 2008.
- ALENCAR, Liliana de Mello Braz. **A evasão discente no contexto da reestruturação universitária: o caso dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.
- ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. **Estudante universitário: Características e experiências de formação**, p. 15-40, 2004.
- AMBIEL, Rodolfo AM. Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 1, 2015. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.05>
- AMIEL, Tel; DURAN, Maria Renata da Cruz; COSTA, Celso José da. Construindo Políticas de Abertura a partir dos Recursos Educacionais Abertos: Uma Análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil / Building Open Policy through Open Educational Resources. **Relatec – Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, [s.l.], n. 16, p.161-176, 2017. Universidad de Extremadura. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.161>
- ANDERSON, Lisa; ELLWOOD, Paul; COLEMAN, Charlotte. The Impactful Academic: Relational Management Education as an Intervention for Impact. **British Journal of Management**, [s.l.], v. 28, n. 1, p.14-28, jan. 2017. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8551.12202>. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12202>
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, v. 14, n. 52, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000300006>
- ANTUNES, Fátima; PERONI, Vera. Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 30, n. 1, p. 181-216, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872017000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.7399>
- AO-TIAN, Peng. Reform and Practice of the Teaching Content System Based on the Management Course System of PBL. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, [s.l.], v. 13, p.2897-2910, 10 jun. 2017. Modestum Limited. <http://dx.doi.org/10.12973/eurasia.2017.00725a>

ARMBRUSTER, Bonnie B.; ANDERSON, Thomas H. Research Synthesis on Study Skills. **Educational leadership**, v. 39, n. 2, p. 154-56, 1981

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 2, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>

BARBOSA, João Paulo Gomes et al. A adoção do SISU e a evasão na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 722-738, 2017. <https://doi.org/10.21723/riace.v12.n2.8352>

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 31-44, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 abr. 2018.

BARDAGI, Marúcia Patta; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; PARADISO, Ângela Carina. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 4, n. 1-2, p. 153-166, 2003.

BARDAGI, Marúcia et al. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. **Psicologia escolar e educacional**, v. 10, n. 1, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572006000100007>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: Limites e possibilidades. **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, n. 131, p. 361-390, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208>

BENNIS, Warren G.; O'TOOLE, James. How business schools lost their way. **Harvard business review**, v. 83, n. 5, p. 96-104, 154, 2005.

BERTERO, Carlos Osmar. A docência numa universidade em mudança. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 5, n. SPE, p. 01-11, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512007000500003>

BRASIL. Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009. Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior. 2009

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CES. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, 2005.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da

Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.. . Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Diretrizes Gerais**. Brasília, DF: MEC: SESu, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM - Apresentação. 2018**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas e Ações. 2018**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/ SESu/MEC, 1996.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, Aug. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Jan. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000200002>

CABRERA, Alberto F.; NORA, Amaury; CASTAÑEDA, Maria B. The role of finances in the persistence process: a structural model. **Research in Higher Education**, Georgia, v. 33, n. 5, p. 571-593, 1992. <https://doi.org/10.1007/BF00973759>

CAIXETA, Maria Emília. Educação do campo e construção do conhecimento: tensões inevitáveis no trato com as diferenças. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 273-301, mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018.

CAMPELLO, Antônio de Vasconcellos Carneiro; LINS, Luciano Nadler. Metodologia de análise e tratamento da evasão e retenção em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior. **Anais XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Rio de Janeiro**, 2008.

CANOPF, Liliane; FESTINALI, Rosane Calgaro; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. A Expansão do Ensino Superior em Administração no Sudoeste do Paraná: Reflexões Introdutórias. **Rac**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p.79-97, Jul/Dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552005000300005>

CARDOSO DA SILVA, Francisca Islandia et al. Evasão escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 17, n. 2, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000200006>

CARELLI, Maria José Guimarães; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 3, p. 265-278, 1998. <https://doi.org/10.1590/S1413-85571998000300006>

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s.l.], n. 58, p.209-244, 30 maio 2014. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p.125-140, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>

CISLAGHI, Renato. Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação. 2008. 253f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COHEN, Luca Backup; EXNER, Marina Katurchi; GANDOLFI, Peterson Elizandro. Os Resultados da Implementação da Política de Cotas em um Campus Universitário Federal no Interior do Estado de Minas Gerais. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 7, n. 1, p. 39-62, jan/abr. 2018.

COLCOCAD. Atas de Reunião do Colegiado do Curso de Administração no período 2007-2017.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONGRAD – Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Normas Gerais de Graduação – Resolução 015, 2011. Disponível em: <<http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucaocongrad-2011-15.pdf>>. Acesso em 31 mar. 2018.

COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; PENA, Mariza Aparecida Costa; SOUSA, Leticia Pereira de. Ação Afirmativa em foco: táticas e estratégias de candidatos para burlar a Lei de Cotas em uma universidade pública. **Revista de Educação Puc-campinas**, [s.l.], v. 23, n. 1, p.142-154, 12 mar. 2018. Cadernos de Fé e Cultura, Oculum Ensaio, Reflexão, Revista de Ciências Médicas e Revista de Educação da PUC-Campinas. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3781>

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>

DA CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves et al. Quem está ficando para trás? Uma década de evasão nos cursos brasileiros de graduação em Administração de Empresas e Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 9, n. 2, 2015. <https://doi.org/10.17524/repec.v9i2.1141>

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 31, n. 1, p. 99-120, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100008>

DA SILVA, Glauco Peres. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 2, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200005>

DA SILVA, Maelin; PADOIN, Maristela Jorge. Relação entre o desempenho no vestibular e o desempenho durante o curso de graduação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 58, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000100006>

DA SILVA, Maria José Moraes; DOS SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. **Psicologia em estudo**, v. 9, n. 3, p. 459-467, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000300014>

DE SOUZA, Donizeti Leandro; FERRUGINI, Lílian; ZAMBALDE, André Luiz. Formação do administrador: uma análise sobre o desenvolvimento de competências no ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 10, n. 1, p. 150-171, 2017. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n1p150>

DAVOK, Delsi Fries; BERNARD, Rosilane Pontes. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s.l.], v. 21, n. 2, p. 503-522, jul. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200010>

DE CAMARGOS, Marcos Antônio; CAMARGOS, Mirela Castro Santos; MACHADO, Carla Jorge. Análise das preferências de ensino de alunos de um curso superior de administração de Minas Gerais. **REGE Revista de Gestão**, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2006.

DIAS, Ellen C. M.; THEÓPHILO, Carlos R.; LOPES, Maria A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – MG. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7., São Paulo. **Anais...** São Paulo: Êxito, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p.27-39, jan/jul 2016. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p27-39>

DOWD, Alicia C; COURY, Tarek. The effect of loans on the persistence and attainment of community college students. **Research in Higher Education**, Georgia, v. 47, n. 1, p. 33-62, fev. 2006. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8151-8>

EALLES-REYNOLDS, Lesley-Jane. Transition from one Year/level to another: student engagement and integration. In: **Multi-National Forum of Teacher Scholars, University of Portsmouth, Nottingham, UK.** 2006.

FAGEN – UFU - Faculdade de Gestão e Negócios - Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, 2011. Disponível em: <http://www.fagen.ufu.br/fagen/projeto-pedagogico-administracao>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

FAGEN – UFU- Faculdade de Gestão e Negócios - Linha de Pesquisa Sociedade, Desenvolvimento e Regionalidade, 2018. Disponível em: <<http://www.fagen.ufu.br/ppga/sociedade-desenvolvimento-e-regionalidade>> Acesso em: 22 abr. 2018.

FAGUNDES, Caterine Vila; LUCE, Maria Beatriz; ESPINAR, Sebastian Rodriguez O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. **Ensaio (Rio de Janeiro (1993): avaliação e políticas públicas em educação. Vol. 22, n. 84 (jul./set. 2014), p. 635-670, 2014.** <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000300004>

FARASHAHI, Mehdi; TAJEDDIN, Mahdi. Effectiveness of teaching methods in business education: A comparison study on the learning outcomes of lectures, case studies and simulations. **The International Journal of Management Education**, [s.l.], v. 16, n. 1, p.131-142, mar. 2018. Elsevier BV. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1472811717303294>>. Acesso em: 17 out. 2018. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2018.01.003>

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009

FRANCO, David Silva; PAIVA, Kely Cesar Martins de; HELMOLD, Stefânia de Castro. Possibilidades e Desafios para Uma Abordagem Andragógica no Ensino em Administração e Contabilidade. **Revista ADM. MADE**, v. 19, n. 3, p. 16-33, 2016.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.** 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Helena Costa Lopes De et al. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>

FREITAS, Maria Ester de. Contexto social e imaginário organizacional moderno. **Revista de Administração de Empresas**, v. 40, n. 2, p. 6-15, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902000000200002>

FROTA, Ghiséle Baeta; TEODÓSIO, ASS. Profissão docente, profissão decente? Estratégias de professores frente ao sofrimento no trabalho em um ambiente de inovação pedagógica. **Anais... Rio de Janeiro (RJ): ANPAD**, 2012.

GADOTTI, Moacir. **BONITEZA DE UM SONHO:** Ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARNJOST, Petra; BROWN, Stephen M.. Undergraduate business students' perceptions of learning outcomes in problem based and faculty centered courses. **The International Journal of Management Education**, [s.l.], v. 16, n. 1, p.121-130, mar. 2018. Elsevier BV. Disponível

em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S147281171730424X>>. Acesso em: 10 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2017.12.004>

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>

GHIGNONI, Emanuela. Family background and university dropouts during the crisis: the case of Italy. **Higher Education**, v. 73, n. 1, p. 127-151, 2017. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0004-1>

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, Sisu e desafios. 2016.

GODOR, Brian P. Academic fatalism: applying Durkheim's fatalistic suicide typology to student drop-out and the climate of higher education. **Interchange**, v. 48, n. 3, p. 257-269, 2017. <https://doi.org/10.1007/s10780-016-9292-8>

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200011>

HART RESEARCH ASSOCIATES. **Fulfilling the American Dream: Liberal Education and the Future of Work**. Washington. 2018. 21p. Disponível em: <<https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/2018EmployerResearchReport.pdf>>. Acesso em 23 out. 2018.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s.l.], v. 25, n. 95, p.283-307, 27 abr. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500777>

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

INDI - Agência de Promoção de Investimento e Comércio Exterior de Minas Gerais. A FORÇA DO TRIÂNGULO MINEIRO. 2017 Disponível em: <http://www.indi.mg.gov.br/a-forca-do-triangulo-mineiro/>. Acesso em: 22 abr. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Índice Geral de Cursos 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->>. Acesso em 31 mar. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

LASSANCE, Maria Célia Pacheco. A orientação profissional e a globalização da economia. **Revista da ABOP**, v. 1, n. 1, p. 71-80, 1997.

LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 41, n. 2, p.383-406, jun. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654765>

LINDBLOM, Charles E.. The Science of "Muddling Through". **Public Administration Review**, Washington, v. 19, n. 2, p.79-88, 1959. Disponível em: <<https://faculty.washington.edu/mccurdy/SciencePolicy/Lindblom%20Muddling%20Through.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018. <https://doi.org/10.2307/973677>

LIVRAMENTO, Vanessa. **EVASÃO NOS CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva. Formação ou Instrução: Reflexões sobre Qualidade no Ensino Superior de Administração. **RACE**, Chapecó. Ed. Especial Anpad, p. 81-120, 2013.

LOMBARDI, Marta Fabiano Sambiase; ARAÚJO, BFB; TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes. Os estudantes de graduação em administração de empresas e seus valores básicos: um estudo em duas universidades da cidade de São Paulo. **EnEPQ, 2º. Anais... Curitiba: ANPAD**, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria; Fundamentos de Metodologia Científica. 7ª ed. São Paulo, Atlas, 2010.

MARQUES, Waldemar; PROFETA, Rogério Augusto; OLIVEIRA, Vanicléia Pinto de. Impactos da formação superior: o curso de Administração. **Série-estudos - Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da Ucdb**, [s.l.], v. 21, n. 41, p.203-210, 14 abr. 2016. Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/952>>. Acesso em: 16 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.20435/231819822016113>

MERCURI, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva. **Condições espaciais, materiais, temporais e pessoais para o estudo, segundo depoimentos de alunos e professores de cursos de graduação da UNICAMP**. 1992. 180 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251241>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

MOROSINI, Marília Costa et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: **Congressos CLABES**. 2011.

NEVES, Adriane Bayerl; RAMOS, Cleber Fagundes. A imagem das instituições de ensino superior e a qualidade do ensino de graduação: a percepção dos acadêmicos do curso de administração. **Revista de Economia e Administração**, v. 1, n. 1, p. 75-84, 2002. <https://doi.org/10.11132/rea.2002.9>

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 18-41, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902003000200003>

OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de; CRUZ, Francisca de Oliveira. Revitalizando o processo ensino-aprendizagem em administração. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 5, n. SPE, p. 01-13, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512007000500005>

OLIVEIRA, Flávia Manuella Uchôa de. As práticas discursivas da Administração de Empresas: análises sobre a dominação do trabalho e do trabalhador. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [s.l.], v. 19, n. 1, p.61-75, 1 jul. 2016. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v19i1p61-75>.

OLIVEIRA, João F. de O.; BITTAR, Mariluce; LEMOS, Jardenaide R. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 201-384, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales et al. Identificação de variáveis de contextos em universitários de primeiro ano. **Psic: revista da Vetor Editora**, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2007

OLIVEIRA JUNIOR, Moacir de Miranda. O futuro dos programas de pós-graduação em Administração: Novas escolhas e novos caminhos. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 58, n. 1, p. 87-90, 2018. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020180108>

ORTIZ, Elena Arias; DEHON, Catherine. Roads to success in the Belgian French community's higher education system: Predictors of dropout and degree completion at the Université Libre de Bruxelles. **Research in Higher Education**, v. 54, n. 6, p. 693-723, 2013. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9290-y>

PAREDES, Alberto Sánchez. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. NUPES, 1994.

PASCARELLA, Ernest T. Student-faculty informal contact and college outcomes. **Review of Educational Research**, Washington, v. 50, n. 4, p. 545-595, 1980. <https://doi.org/10.3102/00346543050004545>

PAULA, Ana Paula Paes de. Em busca de uma ressignificação para o imaginário gerencial: os desafios da criação e da dialogicidade. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 17, n. 2, p. 18-41, 2016. <https://doi.org/10.1590/1678-69712016/administracao.v17n2p18-41>

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. O administrador profissional e as perspectivas da sociedade brasileira. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 6, n. 20, p. 89-110, Set. 1966. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901966000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901966000300004>

PFEFFER, Jeffrey; FONG, Christina T.. The End of Business Schools?: Less Success Than Meets the Eye. **Academy of Management Learning & Education**, Briarcliff Manor, v. 1, n. 1, p.78-95, Set. 2002. Disponível em: <<http://www.aomonline.org/publications/articles/bschools.asp>>. Acesso em: 10 out. 2018. <https://doi.org/10.5465/amle.2002.7373679>

PIZZIO, Alex; KLEIN, Karla. Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do Ensino Superior. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015124201>

PROGRAD. **Serviços**. 2018. Disponível em: <<https://www.portal.prograd.ufu.br/servicos/>>. Acesso em: 15 nov. 2018

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária-um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 2, 2005.

ROLLO, Lúcia F.; PEREIRA, Anísio C. Análise do processo educacional contábil sob o prisma de seus elementos de maior relevância. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, 142, ano 31, p. 49-53, jul./ago., 2003.

SALES JUNIOR, J. S. **Uma análise estatística dos fatores de evasão e permanência de estudantes de graduação presencial da UFES**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo

SALM, José Francisco; MENEGASSO, Maria Ester; MORAES, Mário Cesar Barreto. A capacitação docente em administração: referenciais e proposições. In: ENEPQ, 1., 2007, Recife. **Anais EnEPQ**. 2007. p. 01 - 10

SAMPAIO, Isabel S.; Acácia A. Angeli, SANTOS. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo**, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100006>

SAMPAIO, Helena. Higher Education in Brazil: Stratification in the Privatization of Enrollment. **Mitigating Inequality: Higher Education Research, Policy, and Practice in an Era of Massification and Stratification**, [s.l.], p.53-81, 27 nov. 2015. Emerald Group Publishing Limited. <http://dx.doi.org/10.1108/s1479-358x20150000011005>

SANTOS, Fabrício F. F. Estudo do Perfil dos Alunos Evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – Campus Ribeirão Preto. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001.

SANTOS, Luisa; ALMEIDA, Leandro S.. Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 19, n. 2, p. 205-217, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312001000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 jan. 2018. <https://doi.org/10.14417/ap.354>

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>

SCHARGEL, Franklin P; SMINK, Jay. Estratégias para Auxiliar o Problema de Evasão Escolar. Rio de Janeiro: Dunya, 2002. 282 p.

SENO, João Paulo; KAPPEL, Lucas Borges; VALADÃO JÚNIOR, Valdir Machado As percepções do Professor Universitário da Área de Gestão Acerca das Mudanças na Educação Superior: Uma Pesquisa com Profissionais de Instituições de Ensino Privadas do Triângulo Mineiro. **Gestão & Regionalidade**, v. 30, n. 88, 2014. <https://doi.org/10.13037/gr.vol30n88.2091>

SEVERINO, Antônio Joaquim, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educ. rev.** [online]. 2008, n.31, pp.73-89. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100006>

SHAPIRO, Debra L; KIRKMAN, Bradley. It's Time to Make Business School Research More Relevant. **Harvard Business Review**. Jul. 2018. Disponível em:< <https://hbr.org/2018/07/its-time-to-make-business-school-research-more-relevant#article-top>> Acesso em: 14 out. 2018

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e et al. A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 132, n. 37, p. 641-659. Setembro, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações Finais sobre o PNE 2001-2010 e Preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p.140-170, set. 2014. <https://doi.org/10.18222/ea255920143001>

SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera de. **O programa REUNI na Universidade Federal de Uberlândia (2008-2012)**. 2013. 264 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SOUZA, Saulo Aparecido de; REINERT, José Nilson. Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, n. 1, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100009>

SOUZA-SILVA, Jader C. de; DAVEL, Eduardo. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **Organizações & sociedade**, v. 12, n. 35, p. 113-134, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302005000400007>

SPARTA, Mônica; B GOMES, William. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 2, 2005.

SPINOSA, M. C. P. Vestibular. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, ago. 2003.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; GOMES, William Barbosa. Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 5, n. 1, p. 47-62, 2004

THOMAS, Liz. Student retention in higher education: the role of institutional habitus. **Journal of education policy**, v. 17, n. 4, p. 423-442, 2002. <https://doi.org/10.1080/02680930210140257>

TIERNEY, William G. An anthropological analysis of student participation in college. **The Journal of Higher Education**, v. 63, n. 6, p. 603-618, 1992. <https://doi.org/10.1080/00221546.1992.11778391>

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. Washington, **Review of Educational Research** v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

TINTO, Vincent. Research and practice of student retention: What next?. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 1, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000100005>

TUZZO, Simone Antoniaci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O PROCESSO DE TRIANGULAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA: O METAFENÔMENO COMO GÊNESE THE TRIANGULATION PROCESS OF THE RESEARCH QUALITATIVE: META PHENOMENON AS GENESIS. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 4, n. 5, 2016.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Vem pra UFU**. 2018. Disponível em: <<http://www.eventos.ufu.br/vempraufu#apresentacao>>. Acesso em: 22 out. 2018.

VALDEVINO, Antônio Messias et al. Caso para ensino como metodologia ativa em administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, [s.l.], v. 11, n. 3, p.1-12, 23 ago. 2017. Departamento de Empreendedorismo e Gestão da UFF. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/4417/441752441002.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v11i3.1006>

VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v7, n12, p.139-48, fev. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832003000100010>

VAUGHAN, Norman. Perspectives on blended learning in higher education. **International Journal on ELearning**, v. 6, n. 1, p. 81, 2007.

VELOSO, Thereza Cristina M. A. **A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2 – Um processo de Exclusão**. UFMT: Cuiabá. 2000. Dissertação Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso. 2000.

VERGARA. Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2009

VILELA, Lara et al. As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes? **Estudos em Avaliação Educacional**, [s.l.], v. 28, n. 69, p.652-684, 14 dez. 2017. Fundação Carlos Chagas. <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v28i69.4427>

YIN, Robert K. Estudo de caso – planejamento e métodos. (2Ed.). **Porto Alegre: Bookman.** 2001.