

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Fabio Rodrigues Carrera

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROPOSTA DE PREDITORES PARA
ANÁLISE DE EVASÃO**

**Sorocaba/SP
2021**

Fabio Rodrigues Carrera

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROPOSTA DE PREDITORES PARA
ANÁLISE DE EVASÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto

**Sorocaba/SP
2021**

Ficha Catalográfica

C311e Carrera, Fabio Rodrigues
Evasão na educação superior : proposta de preditores para análise de evasão / Fabio Rodrigues Carrera. – 2021.
105 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2021.

1. Evasão universitária. 2. Ensino superior. 3. Universidades e faculdades - Administração. I. Pinto, Rafael Ângelo Bunhi, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Fabio Rodrigues Carrera

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROPOSTA DE PREDITORES PARA
ANÁLISE DE EVASÃO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto – Presidente
Universidade de Sorocaba

Prof.^a Ana Carolina Rusca Correa Porto
Universidade de Sorocaba

Prof.^a Maria Alzira de Almeida Pimenta
Universidade de Sorocaba

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a evasão no ensino superior brasileiro e se justifica pela necessidade de diminuição dos índices de evasão, que representam prejuízos, tanto para os estudantes quanto para as Instituições de Ensino Superior – IES, resultando no desperdício de investimentos, públicos ou privados. Tem como objetivo principal o desenvolvimento de preditores que possam auxiliar na análise da evasão e na elaboração de um modelo de predição, baseado na literatura internacional e nacional sobre evasão. Ademais, este trabalho também busca indicar quais os principais preditores nos quais a instituição de ensino superior pode intervir com o intuito de diminuir os índices de evasão. Para isso, se propõe a estudar sociologicamente as complexidades dos jovens adultos, focando no contexto nacional, pois representam a grande maioria dos ingressantes no ensino superior; assim como buscar modelos de evasão que possam ser adaptados à realidade brasileira, com base nas informações coletadas em estudos com caráter qualitativo realizados com estudantes de Instituições de Ensino Superior – IES nacionais. Outro ponto é o caráter genérico e adaptável dos preditores, que busca abranger o maior número de variáveis possíveis ligadas ao contexto acadêmico e social do estudante. Por fim, foram estabelecidos dez preditores, divididos em dois grupos: Grupo 1 - Alta influência da IES e Grupo 2 - Influência baixa ou nula da IES. Dentre as considerações finais, é possível destacar: a) a natureza heterogênea e complexa da evasão expressa no número de preditores e a relação intrínseca entre os mesmos; b) o fato do processo de evasão no ensino superior começar antes mesmo do estudante se matricular na IES; c) o fato de que boa parte dos fatores que levam à evasão não tem influência direta da instituição e que, portanto, a mesma deveria focar principalmente nos preditores do Grupo 1.

Palavras-chave: Análise de predição. Predição de evasão. Evasão no Ensino Superior.

ABSTRACT

The theme of the present study is the dropout from the Brazilian higher education and the study results from the need to decrease the levels of dropouts, that represent losses, for both students and institutions of higher education, resulting on the waste of public and private investments. Its main goal is to develop dropout predictors that may help the analysis of dropout and in the elaboration of a prediction model, based on the international and national dropout literature. Besides, this dissertation seeks to indicate the main predictors in which the higher education institution can intervene in order to reduce dropout rates. It proposes to study sociologically the complexities of young adults, focusing on the national context, because the young adults are the majority of those entering in higher education, as well as search for dropout models that may be adapted to the Brazilian reality, based on information collected in qualitative studies conducted with national higher education students. Another point is the generic and adaptable feature of the predictors that seek to cover the largest number of possible variables linked to the academic and social context of the student. Finally, ten predictors were established, divided into two groups: Group 1 - High influence of the HEI (High Education Institution) and Group 2 - Low or no influence of the HEI. Among the final considerations, it is possible to highlight: a) the heterogeneous and complex nature of dropout expressed in the number of predictors and their intrinsic relationship; b) the fact that the dropout process in higher education starts even before the student enrolls in the IES; c) the fact that most of the factors that lead to dropouts do not have a direct influence of the institution and that it should focus mainly on the predictors of group 1.

Keywords: Prediction Dropout Model; Dropout Prediction ; Dropout from Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Busca no catálogo de teses e dissertações da capes – modelo de predição de evasão.....	15
QUADRO 2. Busca no catálogo de teses e dissertações da capes – predição de evasão.....	16
QUADRO 3. Busca no Portal Google Acadêmico – Modelo de Predição de Evasão.....	17
QUADRO 4. Quadro Resumo dos Portais analisados.....	20
FIGURA 1 – Emprego e situação educacional de jovens na América Latina e no Caribe por idade, países selecionados, 2018.....	27
FIGURA 2 - Preditores da Teoria de Tinto.....	53

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBAS	Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social na Área de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CONJUVE	Conselho Nacional da Juventude
EJ	Estatuto da Juventude
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
ILO	<i>International Labour Office</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PL	Projeto de Lei
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNJ	Plano Nacional da Juventude
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSF	<i>Psychological Study Factor</i>

PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 JUVENTUDE E EDUCAÇÃO.....	23
3 UNIVERSIDADE E POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	36
4 A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	48
4.1 CONCEITOS E CONCEPÇÕES.....	48
4.2 TEORIAS SOBRE EVASÃO.....	50
4.2.1 VINCENT TINTO (1975): DROPOUT FROM HIGHER EDUCATION: A THEORETICAL SYNTHESIS OF RECENT RESEARCH.....	51
4.2.2 TEORIA DE ROBBINS ET AL (2004) - DO PSYCHOSOCIAL AND STUDY SKILL FACTORS PREDICT COLLEGE OUTCOMES? A META-ANALYSIS.....	56
4.3 EVASÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	60
5 PREDITORES	71
5.1 GRUPO 1 – ALTA INFLUÊNCIA DA IES.....	72
5.1.1 INTEGRAÇÃO SOCIAL.....	72
5.1.2 TRANSIÇÃO.....	74
5.1.3 DESEMPENHO ACADÊMICO.....	77
5.1.4 COMPROMETIMENTO COM A INSTITUIÇÃO.....	79
5.1.5 CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO.....	81
5.2 GRUPO 2 – INFLUÊNCIA BAIXA OU NULA DA IES.....	82
5.2.1 EXPECTATIVAS.....	82
5.2.2 BACKGROUND FAMILIAR.....	84
5.2.2.1 SUPORTE FINANCEIRO.....	85
5.2.2.2 SUPORTE SOCIAL.....	86
5.2.3 COMPROMETIMENTO COM O OBJETIVO.....	87
5.2.4 AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA.....	88
5.2.5 CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS	90
6.0 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92

REFERÊNCIAS.....	96
------------------	----

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação superior brasileira tem passado por uma expansão considerável, tanto no número de instituições de ensino (especialmente as privadas), quanto na quantidade e diversidade de cursos. Ao compararmos o número de matrículas no ensino superior reportadas no Censo da Educação Superior de 1991, com cerca de 1.500.000 matrículas, com os números de 2017, cerca de 8.000.000, é possível entender o quão voraz vem sendo a expansão do ensino superior no Brasil. Além disso, as instituições de ensino superior (IES), num total de 2.448, são de maioria absoluta (88%) privadas, ou seja, podemos compreender que a educação superior, a grosso modo, depende do pagamento de mensalidades por parte de seus estudantes (AMBIEL et al., 2016; BARDAGI; HUTZ, 2009; INEP, 2017).

Essa nova realidade vem acompanhada de diversos problemas, com destaque para a evasão. Os dados sobre evasão são escassos, entretanto, no intervalo entre 2000 e 2005, a evasão anual nas IES públicas tinha como média aproximada 12%, enquanto as IES privadas mantiveram uma média de 26%. A média geral seria em torno de 22%. Em pesquisa de 2010, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), aponta que a evasão se encontrava em torno de 40%, considerando tanto o ensino público, quanto o privado. Focando apenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, o índice chegava a 35%, e nas instituições de ensino superior privadas, os índices se elevavam a 70%, indicando um aumento significativo. Mesmo nesse cenário, são raras as instituições que desenvolvem um programa regular com o intuito de combater a evasão, e, ao invés disso, focam grandes investimentos em estratégias de mercado e marketing para atrair novos alunos (AMBIEL et al., 2016; MAGALHÃES, 2013; SILVA FILHO et al., 2007).

A evasão tem impacto negativo e prejudicial, tanto para as instituições quanto para os estudantes. O aluno, ao abandonar o curso sem se graduar, muitas vezes é impactado pelo desperdício de dinheiro e de tempo, assim como outras consequências materiais e psicológicas que o afligem pela decisão de evadir. É, muitas vezes, o momento de interromper um sonho ou a esperança de modificar o status social de sua família, pois uma fração representativa dos jovens que ingressam no ensino superior, alguns deles bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni), são incumbidos de carregar tais aspirações (COSTA, 2014; POCHMANN,

2007; SILVA FILHO et. al, 2007). Ao analisarmos as IES, focando primeiramente nas privadas, a evasão representa uma grande perda de receita, causada em geral pela dificuldade no pagamento das mensalidades por parte dos estudantes. Enquanto no setor público, a evasão representa o retorno indevido de investimentos públicos, dado a não formação de novos profissionais. Ademais, há a questão de o estudante evadido anteriormente ocupar a vaga de algum indivíduo que poderia ter aproveitado a oportunidade de crescimento pessoal e profissional, futuramente contribuindo para a sociedade com seus conhecimentos sociais e profissionais (CASTRO; TEIXEIRA, 2014; SILVA FILHO et. al, 2007).

Outro ponto ligado às pesquisas em evasão é o fato de que os estudos exploratórios e descritivos feitos nessa área, geralmente não tem um aporte teórico da literatura sobre evasão, deixando de lado os principais teóricos e buscando exclusivamente fazer um diagnóstico pontual de um curso ou uma instituição específica (CASTRO; TEIXEIRA, 2014). A evasão deve ser observada com um escopo mais amplo, analisando todas as nuances e detalhes que envolvem o fenômeno, sem deixar de lado o contexto geral. A evasão tem caráter processual, ou seja, para entender os motivos que levam um estudante a abandonar seu curso ou mesmo o sistema, é necessário correlacionar as variações ocorridas em um plano mais abrangente. São diversos os aspectos que levam a ocorrência desse evento, sendo a questão multifatorial o principal aspecto da evasão, e para um entendimento da mesma, é necessária uma compreensão mais articulada e sistemática, principalmente com análises com viés qualitativo. As características dos indivíduos, suas complexidades, o ambiente em que vivem, o contexto socioeconômico e cultural, todas as informações necessárias para entender o processo que leva o estudante a abandonar, ou não, o curso (ADACHI, 2017).

Esta dissertação buscou como referência bibliográfica diversas obras, tanto nacionais (AMBIEL et al., 2016; BARDAGI; HUTZ, 2005, 2012; GISI; PEGORINI, 2016; SILVA FILHO et al., 2007; SILVA; SANTOS, 2017) quanto internacionais (COVINGTON 1998, 2000; ROBBINS et al., 2004; TINTO, 1975), as quais lidam com o tema de maneira qualitativa, com destaque para os modelos de evasão de Vincent Tinto (1975), de longe o autor mais citado nas pesquisas sobre evasão no Brasil, o qual desenvolveu uma teoria baseada na falta de interação do estudante com o sistema social no qual está inserido, no caso uma instituição de ensino superior, o

qual levará a falta de comprometimento e aumentará a probabilidade de abandono e a busca de caminhos alternativos; e de Robbins et al. (2004) que consiste em um avanço na teoria de Tinto, adicionando teorias motivacionais, tais como as de Convington (1998, 2000).

O tema desta dissertação é a Evasão na Educação Superior, focando em uma Proposta de Preditores para Análise da evasão, o qual tem relevância devido à escassez de modelos qualitativos de evasão adaptados à realidade nacional, que podem auxiliar na detecção de alunos com maiores propensões à evasão, pela escassez de trabalhos que tratam do tema de maneira qualitativa e mais abrangente, assim como pela problemática dos altos níveis de evasão, principalmente em IES privadas. Um modelo qualitativo de evasão nacional e de caráter genérico, baseado nos preditores estabelecidos nesse trabalho, pode funcionar como uma ferramenta para o mapeamento dos estudantes que apresentam indícios ligados a evasão e, com essa informação, o gestor acadêmico pode traçar estratégias para conter tal problemática, diminuindo, assim, os índices de estudantes que abandonam o curso de maneira precoce.

A dissertação se justifica pela necessidade de diminuição dos índices de evasão, que representam ônus, tanto para os alunos quanto para as IES, resultando no desperdício de investimentos, públicos ou privados. Ademais, há a questão da necessidade da elaboração de teorias de evasão que contemplem a realidade brasileira e que busquem abranger o maior número de variáveis possíveis ligadas ao contexto acadêmico e social do estudante. Deve ser levado em consideração o fato de que, mesmo que o problema da evasão seja recorrente, não apenas no âmbito nacional, mas também no internacional, a maioria das IES é marcada pela ausência de estudos ligados a evasão, resultando na carência de pesquisas relacionadas ao tema, que tenham a intenção de minimizar os efeitos e diminuir os índices.

No que tange aos estudos qualitativos sobre evasão, objeto desta pesquisa, as buscas no portal Scielo não encontraram resultados nas combinações de palavras-chave e principalmente não encontraram resultados na palavra-chave de maior relevância, que é “Modelos de Predição de Evasão”. Ademais, os resultados encontrados foram demasiadamente altos, com 481 resultados para “Modelos de Predição” e 308 para “Evasão”. Com o intuito de filtrar esses trabalhos, buscando maior especificidade, ao focar no espaço de tempo entre 2015 e 2020, foram

encontrados 160 resultados, um número ainda muito amplo. Adicionando o filtro “Ciências Humanas”, foram encontrados 88 resultados. Entretanto, tais trabalhos não abordam como tema central Modelos de Predição de Evasão, abordando geralmente discussões e reflexões sobre acesso, permanência e evasão, seja de forma geral ou específica de um curso ou área de conhecimento.

A busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando a palavra-chave de maior relevância, ou seja, “modelo de predição de evasão” encontrou dois trabalhos. Ambos abordam a predição da evasão em cursos na modalidade Educação à Distância (EaD), utilizando dados providos pelos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) analisados por meio de ferramentas como *Knowledge Discovery in Database* (KDD) e *Education Data Mining*. No caso da dissertação de mestrado “Predição de evasão na educação a distância como subsídio à tomada de decisão”, Sepulveda (2016) gerou e validou um modelo para identificação de estudantes com propensão à evasão, além de nomear ações gerenciais para mitigação do problema em questão. Como resultado final, chegou-se à conclusão de que é possível realizar a predição da evasão com significativa precisão, ao aplicar o KDD nos dados obtidos após 30 dias do início das aulas.

O segundo trabalho, a dissertação de mestrado “Uma abordagem temporal para identificação precoce de estudantes de graduação a distância com risco de evasão utilizando técnicas de mineração de dados”, também utilizou de dados minerados do AVA, em cursos de graduação na modalidade EaD, buscando identificar os estudantes com maior propensão a evasão e elaborando um modelo para a tarefa. Primeiramente, o trabalho classificou e identificou as disciplinas e os limites de notas que mais influenciavam na evasão. Santos (2015) utilizou quatro algoritmos de classificação: o JRip, o OneR, PART e o Ridor e, com isso, os algoritmos JRip e PART obtiveram os melhores desempenhos preditivos, com média de 81% de eficácia em identificar precocemente estudantes com maiores probabilidades em evadir ao final do primeiro semestre.

Quadro 1. Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Modelo de Predição de Evasão

Autor(a)	Tipo	Título	Palavras-chave
SANTOS, Ramon Nobrega dos	Dissertação	Uma abordagem temporal para identificação precoce de estudantes de graduação a distância com risco de evasão utilizando técnicas de mineração de dados	Evasão de um estudante, abordagem temporal, mineração de dados, algoritmos de classificação, regras de classificação
SEPULVIDA, Wesley Rodrigues	Dissertação	Predição de evasão na educação a distância como subsídio à tomada de decisão	Educação a Distância, KDD, Mineração de Dados, EDM, Mineração de dados Educacionais, Predição de Evasão

Fonte: elaborado pelo autor.

Com o intuito de analisar outras possibilidades, foi utilizada a palavra-chave “Predição de Evasão”, encontrando cinco resultados. Dentre eles, dois eram redundantes, pois eram os trabalhos já citados de Santos (2015) e Sepulvida (2016). Não foi necessário filtrar por área de conhecimento ou por tempo, pois foram poucos os resultados encontrados e todos estavam na faixa temporal entre 2015 e 2020, ou seja, dentro de um intervalo de tempo curto e recente. Dentre os três novos trabalhos, Silva (2019) com o “Modelo para Predição de Risco de Evasão na Educação a Distância Utilizando Técnicas de Mineração de Dados” é o que mais se assemelha aos dois anteriores, pois, além de ter como enfoque o ensino superior à distância, também utiliza de ferramentas mineradas de dados e de análise para gerar um modelo de predição. A autora julgou necessário dividir em quatro dimensões as principais razões para evasão no contexto nacional: estudante, instituição, docentes e fatores externos. Ademais, com base no número de interações, participações e mediações dos estudantes no AVA, dados socioeconômicos e desempenho acadêmico, Silva (2019) avaliou, com o auxílio de algoritmos (*Random Forest* e *F-Mesure*), quais conjuntos e subconjuntos de atributos eram mais relevantes para a predição da evasão, obtendo resultados satisfatórios de predição, principalmente utilizando o *F-Mesure*, com acurácia média de 89,2% ao final do primeiro semestre letivo.

A dissertação de Mestrado “Aplicação de Redes Neurais RBF e MLP na Análise de Evasão Discente do Curso de Sistemas de Informação da UFRRJ” buscou traçar o perfil dos alunos propensos à evasão, para poder tomar medidas eficazes,

principalmente nos cursos de Tecnologia da Informação, que apresentam altos níveis de evasão. Tomando o curso de Sistemas de Informação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) como objeto de estudo, Kawase (2015) teve como objetivo propor um sistema inteligente baseado em redes neurais de Perceptron de Múltiplas Camadas (MLP) e Funções de Base Radial (RBF) na análise de evasão discente do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da UFRRJ. O conjunto de dados foi obtido a partir de 148 estudantes matriculados no curso, considerando os dados de evasão até o 3º período e estipulando as seguintes variáveis: gênero, origem escolar, desempenho nas disciplinas específicas do 1º período, distância, tempo de ingresso entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), estado civil e situação com relação à evasão. Ao realizarem 100 simulações, as 25 melhores foram selecionadas, os resultados pela rede RBF teve a acurácia de 91,03%, com diferença significativa (p -valor $<0,05$) para o modelo MLP. Vale a pena observar que estes foram os resultados mais altos de predição dentre todos os trabalhos anteriores.

Quanto a tese de Doutorado de Golino (2015) chamada “Modelos Complexos de Predição Aplicados na Educação”, o autor faz uma compilação de cinco artigos que empregam modelos complexos de predição na solução de diversos problemas relacionados à educação. Foram usados os modelos de *classification and regression trees*, *bagging*, *random forest* e *boosting*. Todos trazem métodos quantitativos na predição de problemas da área da educação, tais como a predição de desempenho e rendimento acadêmico de estudantes, seja de cursos superiores ou do ensino médio.

Quadro 2. Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Predição de Evasão

Autor(a)	Tipo	Título	Palavras-chave
SANTOS, Ramon Nobrega dos	Dissertação	Uma abordagem temporal para identificação precoce de estudantes de graduação a distância com risco de evasão utilizando técnicas de mineração de dados	Evasão de um estudante, abordagem temporal, mineração de dados, algoritmos de classificação, regras de classificação
SEPULVIDA, Wesley Rodrigues	Dissertação	Predição de evasão na educação a distância como subsídio à tomada de decisão	Educação a Distância, KDD, Mineração de Dados, EDM, Mineração de dados

			Educacionais, Predição de Evasão
GOLINO, Hundson Fernandes	Tese	Modelos Complexos de Predição Aplicados na Educação	não apresenta.
KAWASE, Kelly Haruma Fausta	Dissertação	Aplicação de redes neurais RBF e MLP na análise de evasão discente do curso de Sistemas de Informação da UFRRJ	Evasão, Sistemas de Informação, Redes Neurais Artificiais.
SILVA, Dirlene Ramalho de	Dissertação	Modelo para predição de risco de evasão na educação a distância utilizando técnicas de mineração de dados	Evasão. Educação a distância, Mineração de Dados Educacionais, Interação, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Predição de Evasão.

Fonte: elaborado pelo autor.

Na plataforma “Google Acadêmico” foi usada a palavra chave “modelo de predição de evasão” (entre aspas), obtendo-se 08 (oito) resultados. Dentre eles, um foi redundante, pois já havia sido encontrado na pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o trabalho de Santos (2015). Portanto, foram 07 novos trabalhos encontrados, todos dentro do intervalo de tempo estabelecido anteriormente (2015-2020):

Quadro 3. Busca no Portal Google Acadêmico – Modelo de Predição de Evasão

Autor(a)	Tipo	Título	Palavras-chave
SANTOS, Ramon Nobrega do	Dissertação	Uma abordagem temporal para identificação precoce de estudantes de graduação a distância com risco de evasão utilizando técnicas de mineração de dados	Evasão de um estudante, abordagem temporal, mineração de dados, algoritmos de classificação, regras de classificação
KOWALSKI, Alcimar Roberto; MATTAR, João; BARBOSA, Lohayny Costa; BRANCO, Lilian Soares Alves	Artigo	Evasão no ensino superior à distância: revisão da literatura em língua portuguesa	Abandono escolar, EaD, Formação de professores, Tutor, Desistência do aluno
MATTA, Cristiane Maria Barra de	Tese	Influência das vivências acadêmicas e da	Autoeficácia, Vivências acadêmicas, Rendimento

		autoeficácia na adaptação, rendimento e evasão de estudantes nos cursos de engenharia de uma instituição privada	escolar, Evasão, Ensino Superior
MELO, Allan Sales da Costa	Dissertação	Previsão automática de evasão estudantil: um estudo de caso na UFCG	não apresenta
ROCKENBACH, Vinícius	Trabalho de Conclusão de Curso	Análise e predição de evasão na Educação a Distância de uma Universidade Comunitária utilizando técnicas de mineração de dados	Educação a distância, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Mineração de dados.
SOUZA, Alex Rodrigo dos Santos	Artigo	Taxa de Engajamento em Disciplinas Ministradas Na Modalidade a Distância	Educação a distância, Ensino Superior, Taxa de engajamento, Acessos
TEODORO, Leonardo de Almeida; KAPPEL, e Marco André Abud	Artigo	Aplicação de Técnicas de Aprendizado de Máquina Para Predição de Risco de Evasão Escolar em Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil	Predição de evasão, Aprendizado de Máquina, Evasão Escolar, Análise de evasão escolar, Extração de características.
SHOEFFEL, Pablo	Trabalho em Anais de Congresso	Modelo para Predição de Evasão de Estudantes de Computação Baseado na Motivação	Predição de Evasão, Motivação, Learning Analytics

Fonte: elaborado pelo autor.

O primeiro artigo, “Evasão no ensino superior à distância: revisão da literatura em língua portuguesa”, apresenta e discute os resultados da revisão bibliográfica focada na evasão do ensino superior na modalidade EaD, evidenciando em pesquisas empíricas que tiveram dados recolhidos de forma qualitativa e quantitativa. A revisão tem como intenção identificar as causas para a evasão em educação a distância e recomendações para modelos ou ferramentas que possam facilitar a identificação de estudantes propensos a evadir. Com isso, a pesquisa concluiu que os problemas que causam a evasão geralmente estão ligados a questões pré-ingresso no ensino superior, tais como a falta de orientação aos estudantes e formação inadequada dos tutores. Ademais, também aponta ao fato de que as instituições devem oferecer módulos de acolhimento aos estudantes e formação continuada aos tutores. O artigo, em si, não apresenta modelos de predição de evasão e foca exclusivamente na EaD, entretanto, traz contribuições para este trabalho, pois aborda as principais razões para o abandono de estudantes na modalidade à distância.

Diferentemente do artigo anterior, o trabalho de Matta (2019) traz um modelo de predição da evasão, abordando em sua tese de Doutorado “Influência das vivências acadêmicas e da autoeficácia na adaptação, rendimento e evasão de estudantes nos cursos de engenharia de uma instituição privada” a autoeficácia e as vivências acadêmicas como influências na predição de rendimento e evasão em um curso de Engenharia. O modelo proposto teve uma baixa taxa de previsão (60%) se comparado com os artigos anteriores, entretanto, seu foco está em um curso presencial, o que se difere dos artigos anteriores que utilizaram os dados obtidos no AVA em cursos na modalidade EaD. O trabalho concluiu que fatores socioeconômicos, vocacionais e interpessoais geralmente são determinantes no abandono escolar.

A dissertação “Previsão automática de evasão estudantil: um estudo de caso na UFCG” também trabalha com a predição da evasão baseada em dados obtidos de estudantes de todos os 76 cursos da Universidade Federal de Campina Grande. Melo (2016) comparou os dois modelos criados (um dos modelos faz distinção entre os cursos e o outro não) e os melhores resultados vieram do modelo que não fazia distinção de alunos por cursos.

Nos estudos de Rockenbach (2020) e Souza (2020) o foco permanece na EaD como a maioria dos trabalhos analisados. O trabalho de Rockenbach (2020) “Análise e predição de evasão na Educação a Distância de uma Universidade Comunitária utilizando técnicas de mineração de dados” atingiu um percentual superior a 98% na previsão dos casos de evasão, utilizando dados minerados com os algoritmos Random Tree e Decision Tree. Souza (2020) não foca na criação de um modelo de predição de evasão, entretanto propõe a elaboração de uma medida estatística chamada “taxa de engajamento”, que permite a análise descritiva e quantitativa do envolvimento dos estudantes, utilizando dados de desempenho e acessos aos AVAs.

Teodoro e Kappel (2020) seguiram uma linha focada na elaboração de um modelo mais abrangente em “Aplicação de Técnicas de Aprendizado de Máquina Para Predição de Risco de Evasão Escolar em Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil”, identificando os padrões característicos dos estudantes com maior tendência a evadir, além de identificar os atributos com maior relevância nesses padrões. Dentre as ferramentas testadas, a Random Forest obteve os melhores resultados (80%) e utilizando dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP), o modelo construído indicou que as principais características ligadas a evasão são: idade, participação em atividades extracurriculares e a carga horária total do curso. Nesse trabalho, o ponto mais relevante é o escopo, pois não houve um foco em um estudo de caso em uma universidade, curso ou turma isolada, mas sim nos dados coletados pelo INEP ligados a Instituições Públicas de Ensino Superior.

Por fim, o artigo “Modelo para Predição de Evasão de Estudantes de Computação Baseado na Motivação”, elaborado por Shoeffel (2019), tem como foco a relação entre a evasão e a motivação. Visa definir um modelo padrão abrangendo os motivos que aumentam ou diminuem a motivação do estudante e, assim, elaborar um modelo de predição da evasão, para diminuir os números altos de evasão no curso de computação.

Quadro 4. Quadro Resumo dos Portais analisados

Palavras-chave pesquisadas	Catálogo CAPES	Scielo	Google Acadêmico
“Evasão e Predição de Evasão e Modelos de Predição”	0	0	0
“Predição de Evasão e Modelos de Predição”	0	0	0
“Evasão e Modelos de Predição”	0	0	0
“Modelos de Predição”	0	481	0
“Modelos de Predição de Evasão”	2	0	8
“Predição de Evasão”	5	0	0
“Evasão”	0	277	0

Fonte: elaborado pelo autor.

Pode-se observar, pela análise apresentada, que a maioria dos resultados encontrados está ligada com a questão da mineração de dados para obtenção de resultados válidos pra predição de evasão de estudantes, principalmente na Educação à Distância, o que não é o foco desta pesquisa.

Assim, essa pesquisa tem como objetivo principal propor uma proposta de preditores de evasão, que podem, futuramente, servir de base para um modelo qualitativo baseado na literatura internacional e nacional de evasão, com o intuito de estabelecer parâmetros que facilitem a detecção de estudantes com maiores

probabilidades de evadir e, assim, diminuir a evasão no ensino superior. Para isso, este estudo se propõe a estudar as complexidades dos jovens adultos, principalmente no contexto nacional, pois representam a grande maioria dos ingressantes no ensino superior. Ademais, existe a necessidade de colocar em contexto o ensino superior nacional, os programas de inclusão e acesso, a expansão voraz das últimas décadas e as taxas de evasão. Modelos de evasão que possam ser adaptados à realidade brasileira, com base nas informações coletadas em estudos com caráter qualitativo realizados com estudantes de IES nacionais, serão utilizados para estabelecer os preditores deste trabalho. Esse modelo não tem como intenção tratar especificamente de um curso ou área do saber, mas sim formular uma proposta geral que pode ser, futuramente, adaptado com cada especificidade de cursos e instituições.

A segunda seção busca contextualizar a juventude brasileira trazendo as complexidades da categoria, com o caráter de transição para a vida adulta, os desafios na busca pela independência, financeira e emocional, além da dificuldade em encontrar um curso superior e, posteriormente, um emprego que se adeque as características e expectativas do indivíduo. Ademais, a seção traz dados relacionados à juventude brasileira, questões sociais, de saúde, trabalho, educação e, principalmente, à desigualdade.

A terceira seção traz o perfil da atual educação superior brasileira, apresentando o aumento do acesso nas últimas décadas devido às políticas públicas, como o ProUni e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), as quais representaram certa quebra na elitização do ensino superior. A dissertação também busca, nesta seção, dar foco no crescimento exacerbado das IES privadas, destacando o fato de que a maioria dos estudantes só terá acesso à educação superior por meio do pagamento de mensalidades.

A quarta seção busca responder questões como: o que é evasão? Quais os tipos de evasão? Trazendo várias formas de conceituar a mesma na visão de vários autores e como a falta de padronização da definição é um problema e as consequências da mesma. Também apresenta teorias sobre o tema, tal como a de Tinto (1975) e de Robbins et al. (2004), com o intuito de servirem como base para a proposta que será apresentada na seção final. Ademais, apresenta os índices de evasão no contexto nacional e contextualiza as principais causas que levam o estudante a abandonar o curso.

A quinta seção apresenta a proposta de preditores desenvolvida e baseada nas teorias internacionais de evasão (ROBBINS et al. 2004; TINTO, 1975), buscando adaptar os modelos internacionais à realidade nacional. Para isso, foram utilizadas referências de estudos qualitativos realizados em instituições de ensino brasileiras, principalmente as focadas no estudo das razões que levaram os estudantes a abandonarem seus cursos e, em alguns casos, o ensino superior permanentemente. Foram, então, estabelecidos dez preditores, divididos em dois grupos. O Grupo 1 – Influência Direta da IES, é composto por cinco preditores: integração social, transição, desempenho, comprometimento com a instituição e características da instituição. Enquanto o Grupo 2 – Influência baixa ou nula da IES é composto também por cinco preditores: expectativas, background familiar, compromisso com o objetivo, autoeficácia acadêmica e, por fim, características individuais. O preditor “background familiar” foi dividido em sub-preditores: suporte financeiro e suporte social.

2 JUVENTUDE E EDUCAÇÃO

Esta primeira seção busca conceituar e trazer aspectos relacionados à juventude (ARIÉS, 1978; CARVALHO, 2014; ERIKSON, 1968; GALLAGHER, 2013; ZORZI et al., 2013), primeiro de forma mais genérica, focando nos jovens adultos e o prolongamento da juventude (ARNETT, 2000, 2006, 2007; ANDRADE, 2010; BRANDÃO, SARAIVA; MATOS, 2012; HENRIQUES; JABLONSKI; FERES-CARNEIRO, 2004) nas suas características de transição e incertezas, suas relações familiares com os pais, aspirações pessoais, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Em seguida, será abordada a realidade do jovem no contexto nacional, focando nas dificuldades enfrentadas devido às condições socioeconômicas e culturais, como o desemprego e a crise no mercado laboral, a desigualdade social, e o acesso à educação (CARVALHO, 2014; COSTA, 2014; FURIATI, 2010; POCHMANN, 2007; SANTOS, YAMAMOTO, 2018).

A intenção, portanto, é criar um arcabouço conceitual, assim como dados empíricos relacionados à juventude, com o intuito de compreender de forma mais tangível e contextualizada, as intempéries e desafios que impactam no desenvolvimento individual, social, profissional e educacional do jovem no ensino superior Brasil.

Para esta dissertação, focar na juventude brasileira e em suas características sociais, econômicas e educacionais ajudará na compreensão da maior parcela de estudantes que ingressam no ensino superior e, posteriormente, se graduam ou evadem. Os jovens enfrentam dificuldades educacionais desde o ensino fundamental que desembocam na futura evasão no ensino superior, assim como dificuldades financeiras, problemas em alinhar trabalho e estudos, no ingresso no mercado de trabalho, dentre outras questões que complexificam e podem levar o estudante a abandonar prematuramente a graduação.

No Brasil, a categoria juventude passou a ser definida como um grupo social, institucionalizado e alvo de políticas públicas próprias apenas no início do século XXI. Tais políticas resultaram de um processo histórico longo, que culminou no reconhecimento dessa categoria social chamada juventude. Apenas em 2005, o Conselho Nacional da Juventude (Conjuve) e a Secretaria Nacional da Juventude,

fundamentados nas ordens internacionais e com o intuito de contemplar a juventude como uma fase específica e tratá-la de tal forma nos âmbitos sociais, econômicos e políticos, algo que não acontecia anteriormente, passaram a definir a categoria como indivíduos na faixa etária entre 15 e 29 anos (ADACHI, 2017). O Brasil, portanto, segue a mesma concepção de juventude que a Organização das Nações Unidas (ONU), pois essa é a definição mais comum em estudos relacionados ao segmento. Portanto, a definição básica é a de que o jovem é um indivíduo na idade em que diversas mudanças biológicas estão ocorrendo, assim como psicológicas e sociais, chegando assim em um estado de maturação, ou seja, a idade adulta, na qual o indivíduo estará plenamente capacitado e formado. Entretanto, adotar uma definição tão ampla e universal, acaba por deixar de lado complexidades e contradições presentes (CARVALHO, 2014).

A questão da transitoriedade é possivelmente o ponto principal para a definição da juventude, em que há a passagem entre a dependência dos pais, quando criança, para a autonomia de um adulto. A ideia da juventude está relacionada a designação de uma etapa de ligação, uma passagem da vida na qual os adultos dedicam às gerações mais novas da comunidade cuidados especiais, para que, futuramente, os mesmos transitem de um estado de dependência, para um estado de relativa independência, tornando-se, assim, membros úteis da comunidade que possam colaborar em um âmbito coletivo (CARVALHO, 2014).

É nessa fase que a juventude busca uma formação no ensino superior. Tal formação geralmente é voltada quase que exclusivamente para uma vertente profissional, desempenhando papel de adicionar novas competências em uma lógica de acumulação de habilidades para uma formação “instrumental”. A formação é vista como uma possibilidade de montar um portfólio de competência, com o intuito de “vendê-las” no momento da busca de um emprego. Para Estevão (2001), esta visão da formação no ensino superior faz com que a mesma:

[...] se transforme num meio extremamente útil para responsabilizar o indivíduo pela sua permanente boa forma no mercado, ou seja, pela sua manutenção em estado de empregabilidade que corresponde (ESTEVÃO, 2001, p.197).

Entretanto, na visão de Barata-Moura (2004), a formação/educação de um indivíduo, está relacionada ao desenvolvimento da autonomia do ser, da busca pelo

crescimento intelectual e pessoal, não apenas voltado para uma formação de profissionais, mas sim de pessoas donas de si, com pensamento crítico e cultural. A instabilidade característica dessa fase está ligada, portanto, principalmente às possibilidades vastas, como a necessidade de escolha de uma carreira após a finalização do ensino secundário (ensino médio) e a saída da casa dos pais, seja pela necessidade de se mudar para outra cidade para estudar ou para trabalhar (ARNETT, 2006). O jovem ao ingressar no ensino superior, se vê compelido a enfrentar uma nova realidade, a qual muitas vezes não está acostumado e a qual recorrentemente não está preparado. Existem dificuldades de adaptação ao ensino superior: algumas estão voltadas a parte educacional, como a defasagem na aprendizagem, outras voltadas para o ambiente social e das relações com os colegas, com o corpo docente e com a própria instituição. Integrar-se socialmente é a base da permanência do estudante no ensino superior (ROBBINS et al., 2004; TINTO, 1975).

Segundo um estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), o número de jovens na faixa etária entre 25 e 30 anos os quais ainda residiam com os pais no intervalo do ano 2009 até 2011, passou de 3,3 milhões para 4,7. Tal fenômeno é configurado como uma nova organização familiar, na qual o jovem adulto permanece residindo com os pais devido à instabilidade do cenário atual da nossa sociedade. Nessa organização, é comum os pais oferecerem regalias cada vez maiores para seus filhos, com o intuito de facilitar a estadia dos mesmos e de os protegerem da dura realidade fora das paredes do lar. Dessa maneira, há certa facilidade na convivência familiar, diminuindo a quantidade de conflitos, algo vantajoso para todos. Há uma aproximação de um pensamento mais igualitário, em que os pais abrem mão cada vez mais de um pensamento autoritário, e buscam progressivamente estabelecer relações mais democráticas no âmbito familiar. Há uma maior divisão de tarefas e responsabilidades, e uma tendência a amenizar a estrutura rígida paternalista, anteriormente característica da família brasileira. Henriques (2004) reforça o argumento do aumento da igualdade entre os membros da família, assim como defende que o processo de horizontalização das relações resulta na aproximação dos indivíduos e na neutralização da crise entre gerações. Ademais, existem os casos nos quais os filhos são vistos como membros produtivos das famílias, ocasionalmente até mais que os pais, considerados mais eficazes e capazes, ocasionando em uma possível inversão da hierarquização da família.

A juventude emergente descende das mudanças ao decorrer das últimas décadas no mercado de trabalho. Ao se depararem com um mercado sempre em desenvolvimento e propenso a mudanças, os jovens decidem investir na própria educação por períodos prolongados. Não apenas focados em um curso de graduação, mas também em cursos de pós-graduação, cursos técnicos ou, até mesmo, um segundo curso de graduação. Por meio de indicadores sociológicos, é possível constatar a melhoria generalizada das condições de vida, até mesmo em países em desenvolvimento, como o Brasil. Houve uma ampliação do acesso à educação, assim como nas expectativas dos jovens quanto ao ingresso no mercado de trabalho e em manter ou melhorar a qualidade de vida. Segundo o Censo da Educação de 2017 (INEP, 2017), o número de matrículas na educação superior era de cerca de 8 milhões, mais de 6 milhões de matrículas a mais se compararmos com os números do começo da década de 1990.

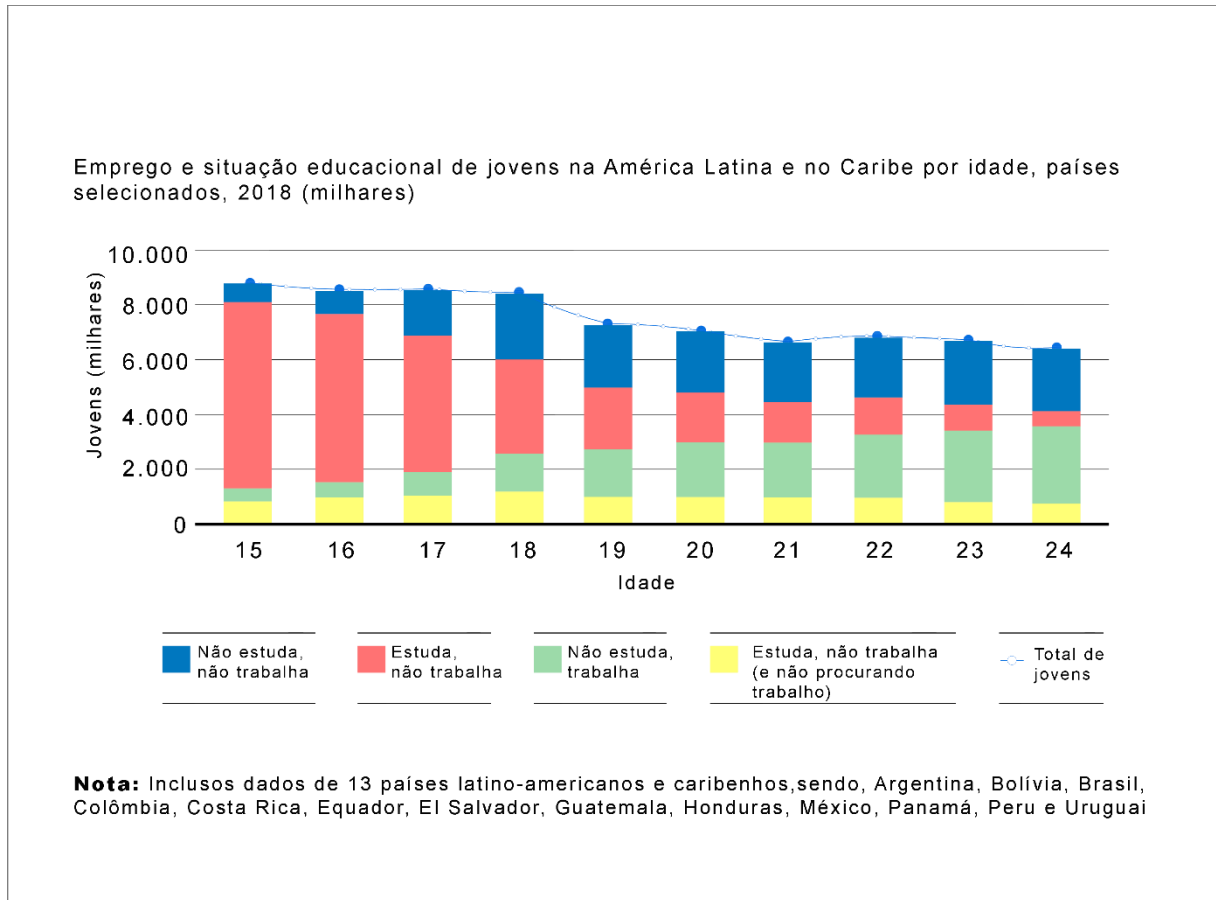
A inserção no mercado de trabalho é uma das ferramentas facilitadoras para a independência do jovem, contribuindo para a sua entrada no mundo adulto, ao assumir responsabilidades e autonomia financeira. Além disso, o fato de a renda dos pais ser maior que a renda do jovem, é um dos pontos fortes que influenciam a permanência do mesmo na casa dos pais, aponta a autora Gallagher (2013), pois a instabilidade do mercado afasta os jovens da independência. Ao saírem de casa, existe a possibilidade de retornarem futuramente, seja pelo abandono do emprego, da universidade na qual estão matriculados ou qualquer outro problema, sendo comum a relativização do valor de um emprego ou mesmo do diploma por parte do jovem.

Ademais, uma das principais razões ligadas a evasão do Ensino Superior, é a financeira (SILVA FILHO et al., 2007, GISI; PEGORINI, 2016). Gisi e Pegorini (2016) citam dificuldades relacionadas a necessidades básicas, tais como transporte e alimentação, além de dificuldades de conciliar trabalho e estudos, pagamento de mensalidades e aquisição de materiais de estudo.

No caso de o estudante ingressar em uma universidade particular, a dificuldade no pagamento das mensalidades é geralmente a razão preponderante na hora do abandono do curso. Ao ingressarem em um curso superior, muitas vezes os estudantes se veem obrigados a mudar de cidade, saindo da casa dos pais, tal fato aumenta ainda mais a dificuldade, pois há a necessidade de arcar com mais gastos e muitas vezes o estudante não tem suficiente suporte familiar (AMBIEL et al., 2016).

Nos últimos dois anos (2018-2019), a entrada de jovens no mercado de trabalho vem caindo, muito também devido ao tempo prolongado de permanência e dedicação total aos estudos, o que por um lado é bom, pois pode significar uma geração mais preparada, com uma gama de habilidades maiores para se adaptar as mudanças rápidas e repentinas do mundo do trabalho, como, por exemplo, novas tecnologias. Entretanto, existem desafios mundiais relacionados ao desemprego juvenil, os quais se alinham com problemas nacionais, tais como um grande número de jovens que não estão trabalhando, estudando ou se preparando de qualquer forma, a questão de gênero e de como homens claramente tem uma facilidade maior de entrar no mercado de trabalho, a prevalência do trabalho informal e mal remunerado, a qual, segundo a pesquisa do *International Labour Office* (ILO, 2020) atinge cerca de três quartos da população jovem mundial, assim como a questão do trabalhadores na classe de pobreza, representando um terço. A figura 1, a seguir, ilustra bem essa situação.

Figura 1. Emprego e situação educacional de jovens na América Latina e no Caribe por idade, países selecionados, 2018



Fonte: ILO (2020)

Na América Latina, a maioria dos jovens de 15 anos encontra-se atualmente estudando, mas sem nenhuma atividade remunerada, enquanto jovens com a idade de 24 anos, em sua maioria, estão trabalhando exclusivamente, sendo que alguns deles podem ter já terminado o Ensino Superior, enquanto outros podem nem ter cursado o mesmo. Com a idade, os jovens passam a valorizar o trabalho, muito pela necessidade de se estabelecerem e de serem independente financeiramente. Um modo de representar esse fenômeno é a queda do número de jovens que estuda e não trabalha, enquanto o número que trabalha e não estuda, aumenta em uma proporção similar (ILO, 2020).

A questão familiar é também um fator influente na decisão do jovem de buscar um emprego. Em famílias nas quais o maior responsável financeiro não tem o Ensino Médio completo, há a maior probabilidade de os jovens ingressarem no mercado de trabalho com 18 anos de idade, frequentemente sem estarem cursando o Ensino Superior. Mesmo assim, há uma grande quantidade de jovens com 18 anos ou mais

que não estão estudando, trabalhando ou se preparando de qualquer forma para o mercado de trabalho. Os jovens finalizam os estudos ao completarem o ensino médio, sem ingressarem em cursos capacitadores ou técnicos, deixando de lado o ensino superior e, ao mesmo tempo, não fazem parte do mercado de trabalho, ou seja, estão totalmente inativos (ILO, 2020).

O número de jovens com idade entre 15 e 24 anos de idade que se encontram inativos é de cerca de 25% na América Latina. Essa proporção é ainda mais alarmante nos jovens entre 18 (idade na qual o jovem já finalizou o Ensino Médio) e 24 anos, sendo de um para três. A diferença de gênero quanto a jovens inativos é outro desafio da região, pois as mulheres aparecem com maior destaque em todos os cenários. Aos 15 anos, ao compararmos os jovens de sexo feminino com os de sexo masculino, a proporção de inativos é de um e meio para um (1.5:1.0), aumentando ainda mais a proporção com o passar dos anos. Aos 20, a proporção é de dois para um (2:1) e, aos 24, se aproxima de três mulheres inativas para cada homem inativo (3:1) (ILO, 2020). Esses números chamam a atenção para a diferença entre os gêneros, seja por uma questão de um possível desinteresse da juventude em ter educação superior, em fazer parte do mercado de trabalho ou, até mesmo, de assumir responsabilidades, postergando a saída da casa dos pais e a entrada na vida adulta. Questões culturais também podem ter um impacto, principalmente pela persistente noção conservadora e machista de que mulheres não precisam se preparar para o mercado de trabalho ou terem uma educação de qualidade, pois seus deveres estão ligados exclusivamente com a criação de uma família, cuidado com os filhos e a conservação do lar.

As mudanças na estrutura social e cultural provocam o prolongamento da convivência entre pais e filhos na mesma residência. Com a descentralização das IES e a dispersão para diversas localizações, os jovens puderam escolher permanecer no seio familiar ao invés de debandarem para outras cidades, a fim de se formarem. Além disso, independentemente de o jovem precisar sair de casa e ir para outra cidade estudar, muitos acabam retornando ao finalizar sua formação, tornando a diáspora apenas momentânea. Esse processo pode provocar o prolongamento interminável da habitação parental, criando uma zona de conforto ao qual o adulto emergente pode não se ver compelido a abandonar, retardando demasiadamente seu crescimento pessoal. Focando na situação financeira e profissional, há a questão dos jovens que exercem atividades com retorno financeiro e, contudo, continuam a serem apoiados por seus pais, em que o papel de arcar com despesas relacionadas a

habitação, alimentação, estudos, transporte, entre outros, fica a cargo dos pais, assim, abrindo espaço para que o jovem possa usufruir de seu dinheiro próprio para gastos pessoais, como lazer e aquisição de bens materiais de uso pessoal. Dessa maneira, os jovens acabam por ter uma qualidade de vida muito superior as que teriam ao tentarem se estabelecer totalmente sozinhos e de forma independente, aonde precisariam dispor de uma boa parte de seu dinheiro para despesas vitais como aluguel, alimentação e estudos. Ou seja, em detrimento de sua autonomia total, os jovens acabam por escolher, muitas vezes, o próprio bem-estar, ao decidirem continuar a serem sustentados economicamente pelos pais (ANDRADE, 2010).

Em seu trabalho sobre o prolongamento da transição para a idade adulta e o conceito de adulez emergente, Brandão, Saraiva e Matos (2012) apontaram o fato de que os trabalhos sobre o prolongamento da juventude e adiamento da fase adulta foram feitos prioritariamente em grandes cidades brasileiras, focando na classe média escolarizada, ou seja, deixando de lado pobres e aqueles que vivem nas periferias dessas grandes cidades. Essa tendência acaba por selecionar uma camada da sociedade com características semelhantes às das sociedades do sul da Europa, pela razão das pesquisas nacionais serem realizadas em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre.

Por fim, ao levarmos em conta as características da juventude estudada na bibliografia consultada, uma camada da sociedade privilegiada, com acesso à educação e com a possibilidade de prolongar o status de jovem, há o risco de considerarmos a juventude dos quais não se enquadram no perfil privilegiado, ou seja, a maioria, como “marginal ou não normativa” (BRANDÃO, SARAIVA e MATOS 2012, p. 309). É necessário entender que a predominância dos jovens adultos analisados em pesquisas sobre o prolongamento da juventude é de universitários, brancos e de classe média, deixando de lado jovens de diferentes etnias e classes sociais, assim como seus níveis educacionais. Portanto, existe um vazio nas pesquisas e dados sobre os jovens com menos recursos financeiros e pessoais, assim sendo, existe a necessidade de exploração desse campo, com o intuito de traçar um perfil mais detalhado e que realmente englobe a juventude como categoria completa e não apenas um nicho dela. Todavia, tal perfil não significa que a adulez emergente, como conceito, não se aplicaria para a juventude brasileira, pois as mudanças sociais individualizadoras da sociedade, não só brasileira, mas mundial, assim como outras

alterações na estrutura das sociedades contemporâneas, englobam a juventude como um todo, levando os jovens a adiarem o comprometimento com responsabilidades ligadas a vida adulta, como a integração profissional e social.

Além do contexto do mercado de trabalho, com a dificuldade de inserção no mesmo, a juventude brasileira enfrenta questões ligadas a educação, a qual, na atual sociedade capitalista, não parece ter papel de desenvolvimento pessoal, mas sim apenas preparatório e qualificatório para um emprego. A educação básica brasileira na teoria é de acesso para todos, entretanto, ao analisarmos as taxas de analfabetismo, veremos que a educação pode não alcançar todos no final de contas, principalmente em algumas regiões do país. Segundo dados coletados pelo IBGE (2019), apesar de uma queda, a taxa de analfabetismo nacional para pessoas com 25 anos ou mais era de 7,9%, enquanto no ano de 2016 era de 8,8%. Houve queda também nas taxas de jovens com 15 ou mais anos de idade, que passaram de 7,2% em 2016, para 6,6% em 2019. Apesar de uma melhora perceptível, ao analisarmos as taxas de analfabetismo entre brancos e pretos no ano de 2019, veremos uma disparidade significativa, na qual 4,2% da população branca com 25 anos ou mais ainda é analfabeta, enquanto pretos ou pardos aparecem com 11%.

As taxas de analfabetismo também mudam conforme as regiões do país, pois Sudeste e o Sul, as duas regiões mais ricas do país e com população majoritariamente branca, tem taxas de analfabetismo baixas, cerca de 3,9%. Em contrapartida o Nordeste, região majoritariamente de pretos e pardos e com a menor renda per capita do país, tem cerca de 17,2% da população com 25 anos sem saber ler ou escrever. Neste trabalho, foi escolhido usar como parâmetro 25 anos de idade ou mais para a taxa de analfabetismo, diferentemente do que é comumente adotado, 15 anos ou mais, pelo fato de que o indivíduo com 25 anos de idade já deveria ter, na teoria, idade para finalizar um curso de nível superior, entretanto, aproximadamente 8% da população brasileira não foi alfabetizada (IBGE, 2019), muitas vezes deixando-a sem acesso ao mercado de trabalho formal e aos direitos incumbidos nesta categoria.

Quanto as taxas de escolarização¹, 89,2% dos jovens com idade para estar cursando o ensino médio, ou seja, entre 15 e 17 anos, estavam matriculados em

¹ Taxa de escolarização é a percentagem dos estudantes (de um grupo etário) em relação ao total de pessoas (do mesmo grupo etário), podendo ser líquida ou bruta. Por exemplo, a Taxa de Escolarização Líquida identifica a parcela da população na faixa etária de 7 a 14 anos matriculada no Ensino

alguma instituição de ensino no ano de 2019, demonstrando crescimento de 2% em comparação ao ano de 2016. Portanto, é possível dizer que a grande maioria dos jovens acaba se formando no ensino médio, contudo, os números caem mais do que pela metade ao examinarmos os jovens com idade para cursarem o ensino superior (18-24 anos), que apresentam taxa de 32,4%, um número levemente menor do que o de três anos atrás, o qual seria 32,8% (IBGE, 2019). Essa leve diminuição dos ingressantes no ensino superior será discutido na próxima seção, entretanto, políticas públicas ligadas a juventude, principalmente à educação superior, configuram-se como ferramentas modificadoras, as quais podem transformar as perspectivas do jovem, em especial, a de mobilidade social. Ao ingressar no ensino superior, existe a expectativa de uma capacitação profissional de alto nível e a elevação de renda, além da oportunidade de crescimento pessoal com acesso a um leque de novos conhecimentos e culturas, ampliando suas vivências, relações sociais e expectativas de mudança. O Programa Universidade para Todos (ProUni), o qual facilita a entrada de alunos de baixa renda em cursos de ensino superior, tem em seus bolsistas exemplos de uma mudança geracional em relação aos pais dos mesmos, afinal, geralmente os participantes do programa têm grau de escolaridade superior aos pais, reforçando a questão da mobilidade social e também intergeracional. O universo acadêmico, além de possibilitar ao jovem brasileiro o acesso facilitado a cultura e ao mercado de trabalho, proporciona possibilidades de ter condições de trabalho e vida melhores do que as gerações anteriores, assim, possibilitando que o indivíduo se torne um sujeito de direito (COSTA, 2014; POCHMANN, 2007).

Entretanto, mesmo que o estudante ingresse no ensino superior, é necessário que os mesmos consigam permanecer e de preferência completar o curso. Uma das razões que dificultam a permanência na educação superior é o baixo desempenho, o que segundo Gramani e Duarte (2011) está ligado a defasagem na aprendizagem, algo que vem desde os primeiros anos da educação básica e desembocam no ensino superior. Isso pode estar ligado ao fato de parte dos professores da educação básica não terem formação profissional em nível superior (professores com cursos de licenciatura), ou até mesmo a questão da qualidade da formação dos professores com ensino superior.

Fundamental e a Taxa de Escolarização Bruta identifica se a oferta de matrícula no Ensino Fundamental é suficiente para atender a demanda na faixa etária de 7 a 14 anos (IBGE, 2019).

Ao focarmos nas disciplinas relacionadas a área de Matemática e suas tecnologias, por exemplo, há defasagem em conhecimentos básicos como sinais, potências, fatoração, equações e outros. Em meio a essa realidade, muitos alunos passam a não acompanhar ou simplesmente não entender a conteúdo que está sendo estudado, desencadeando em frustração, trancamento da disciplina ou abandono total do curso. Esses alunos, muitas vezes, precisam do auxílio de mecanismos e programas que auxiliem o nivelamento, tais como testes de diagnóstico, oficinas e monitorias específicas (CASARIN; RUBI, 2014).

Ademais, o Brasil tem um problema com a desigualdade social. Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano realizado pelas Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o coeficiente de Gini² do Brasil está entre os sete países com maiores índices de desigualdade no mundo, com o valor de 53.3, cerca de dez pontos a menos que a África do Sul (63.0), país que aparece em primeiro lugar e tem um histórico repleto de discriminação sócio racial, com 50 anos de Apartheid. Apesar do índice de desenvolvimento humano (IDH) ter valor elevado (0,761), e dos índices de desigualdade terem diminuído com o passar dos anos (em 1993, o índice era de 60.4 e em 2007 era de 55.6), a década de 2010-2020 representa certa estagnação nesses esforços, permanecendo com o mesmo valor de 53.3. Além disso, o Brasil continua sendo o país mais desigual das Américas. Ao compararmos com Chile (46.6), Argentina (40.6) e Uruguai (39,5), todos apresentam níveis inferiores ao Brasil em termos de desigualdade e apresentam níveis superiores em IDH. O restante dos países da América Latina, apesar de apresentarem IDH inferior, continuam a ser menos desiguais. Em relação ao restante do mundo, o Brasil acaba sendo superado apenas por alguns países africanos, tais como Moçambique (54.0), Lesoto (54.2), República Centro-Africana (56.2), Zâmbia (57.1), Namíbia (59.1) e África do Sul (63.0) (ONU-PNUD, 2019).

Segundo Waiselfisz (2007), os jovens são os mais afetados pela desigualdade, devido a sua vulnerabilidade em condições de renda. Em países da América Latina, por exemplo, onde a desigualdade é acentuada e o Estado encontra-se regularmente

² O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza (IPEA, 2020).

omisso em relação as necessidades da população, os níveis econômicos estão intimamente ligados ao acesso a serviços básicos, como educação, saúde e infraestrutura e programas que possam proporcionar seguridade social, ou seja, com os itens fundamentais de desenvolvimento humano.

É possível dizer que a questão de renda está ligada a oportunidades de emprego. Empregos de qualidade, com remuneração justa que possa conceder aos indivíduos qualidade de vida. Na nossa sociedade neoliberal, conseguir um emprego de qualidade encontra-se cada vez mais difícil. Com uma crise laboral intensa e muitos desempregados, encontrar um emprego, ainda que precário, é algo raro. Além disso, qualificações ligadas a processos educacionais, tais como o ensino superior e cursos capacitadores, despontam como requisitos básicos e não mais diferenciais na hora de conseguir uma vaga. Basicamente, mesmo aqueles que tiveram acesso à educação de qualidade, podem se encontrar desempregados devido às mudanças cada vez mais intensas no âmbito do trabalho e a crise financeira do país.

Basicamente, a juventude brasileira tem diversas questões que dificultam cada vez mais a possibilidade de um indivíduo alcançar um espaço digno no mercado de trabalho. Tais adversidades são multiplicadas caso o jovem seja negro, pobre, mulher, residente de uma zona periférica ou do meio rural. Inseridos em uma sociedade definida pela discriminação, racismo e desigualdade, a qual privilegia principalmente aqueles que são brancos, homens e com maior renda, os jovens são marcados pelas dificuldades de inserção no mercado cada vez mais exigente, o qual requer cada vez mais cursos preparatórios, diplomas e um currículo extenso. Para Pochmann (2003), as características citadas anteriormente são ainda mais nítidas, caso os indivíduos não sejam incluídos-digitalmente, algo que, segundo dados do IBGE (2017), ainda envolve mais da metade da população.

Na busca por maior igualdade, a educação aparece como ponto principal transformador de indivíduos e posteriormente da sociedade em geral, pois além de preparar os jovens para serem bons profissionais no meio laboral constantemente em mudança e com pressão constante, também representa um horizonte de mudança e engajamento social. Ademais, é cada vez mais visível a necessidade de uma educação continuada, na qual a educação se torna um processo preparatório durante toda a vida, sendo algo não exclusivo da juventude, englobando faixas etárias cada vez mais elevadas, devido as constantes renovações no processo de trabalho e tecnológico. Por fim, a implementação de políticas públicas, tais como o Programa

Universidade para Todos (Prouni), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o Financiamento Estudantil (Fies), que possam aumentar a quantidade de jovens de baixa renda nas universidades, pode ser um dos principais pontos para o melhor ingresso no meio laboral, mesmo em uma sociedade tão desigual, contraditória e complexa quanto a brasileira (COSTA, 2014; POCHMANN, 2007).

3 UNIVERSIDADE E POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

A universidade brasileira tem um histórico de elitismo conservador, na qual o conhecimento e as chances de conseguir um local de destaque no mercado de trabalho são itens ligados a uma camada branca, rica e privilegiada da sociedade. A questão do elitismo é intrínseca à universidade desde sua origem no Brasil. O caminho percorrido pela universidade brasileira tem ligação forte com a tendência à privatização, iniciando no final do Império e durante a Primeira República, perdendo força com o final do período de Ditadura e consolidação da Constituição de 1988, no qual o modelo napoleônico, fundamentado na presença do Estado como regulador e organizador, além de prezar por uma formação profissional, foi adotado. Demandas feitas pela população e, principalmente, por dirigentes de instituições, assim como de seu corpo docente, foram atendidas. As instituições federais encaminharam-se para uma autonomia orçamentária maior, possibilitando liberdade para a tomada de decisões por meio dos dirigentes e a universidade passou a ser baseada no tripé básico: ensino, pesquisa e extensão. O modelo napoleônico teve grande influência no ensino superior, incorporando diversas reivindicações da população e profissionais da área, tais como: maior autonomia das Universidades em comparação com o status anterior, gratuidade nas matrículas em instituições oficiais, acesso ao ensino superior federal por concurso aberto ao público e expansão do número de vagas (SAVIANI, 2010).

Apesar das conquistas da Constituição de 1988, alguns fatos revelavam indícios da realidade em que se encontra o ensino superior na atualidade. Antes mesmo da aprovação da Constituição, em 1986 foi estabelecida a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, pelo Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES). A distinção fortaleceu-se ainda mais com a aprovação do Decreto Nº 2.306, no ano de 1997, o qual introduziu, quanto a organização acadêmica, a diferença entre institutos superiores ou escolas superiores, faculdades, faculdades integradas, universidades e um novo tipo de instituição de educação superior: os centros universitários. Para o autor Dermeval Saviani (2010, p.11), centros universitários nada mais são do que “um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a ‘democratização’ da universidade a baixo custo”. Por consequência,

um pequeno número de universidades seriam centros de excelência de ensino, pesquisa e extensão, concentrando a maioria dos investimentos públicos. Para o autor, tal decisão aumentaria ainda mais o caráter elitista da universidade.

Durante a década de 1990, especialmente durante os oito anos de governo FHC e evidenciado no Plano Nacional de Educação aprovado em 2001 por meio da Lei Nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), surgiu um movimento característico do ensino superior atual, estabelecido pela diversificação das formas de se organizar instituições de ensino, assim como uma forte tendência ao modelo anglo-saxônico na versão norte americana, reajustando o modelo napoleônico e, assim, aumentando o poder da sociedade civil e o estreitamento entre as diretrizes do ensino e as demandas do mercado. Com isso, houve a expansão das instituições privadas de ensino superior com ou sem fins lucrativos, assim diminuindo o estímulo de criação de novas universidades públicas federais. Basicamente, um grande número de instituições foi criado, ofertando uma extensa diversidade de cursos ligados estreitamente com os desígnios e demandas do mercado, aprofundando a tendência de encarar a educação como uma ferramenta do mercado, um produto que pode e deve ser comercializado por empresas ligadas diretamente com o capital e a Bolsa de Valores (SAVIANI, 2010).

Em meio a essa realidade, Barata-Moura (2004) em seu trabalho “Educação Superior: Direto ou Mercadoria?”, defende a ideia de que a educação é um direito inerente ao ser humano, oriundo de um raiz ontológica de cultivar em plenitude. Advoga que a educação superior deve ser um direito e não um privilégio individual, justamente por ser um benefício para o todo, não apenas para aquele que se forma.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, – Lei Nº 9394/96, houve também um aumento ao acesso ao ensino superior no Brasil. Esta mesma lei também contempla a diferenciação entre instituições públicas e privadas (e mais recentemente, comunitárias, conforme Lei Nº 13.868/2019), que podem se organizar como universidades, institutos federais e faculdades. Tal medida, segundo as autoras Gisi e Pegorini (2016) em seu trabalho sobre as políticas de acesso e permanência na educação superior, estimulou a ampliação do ensino superior brasileiro, pois retirava a necessidade de seguir o tripé básico da universidade, pesquisa, extensão e focava apenas na parte do ensino, além de estabelecer a necessidade de apenas 1/3 do corpo docente ser contratado em regime de tempo integral e 1/3 do corpo docente ter titulação de mestrado ou doutorado.

Em um contexto em que grande parte das instituições de ensino superior respondem ao mercado, podem diminuir a quantidade de mestres e doutores e, na teoria, a qualidade dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino, acaba-se por consolidar o surgimento de um leque amplo e diverso de instituições de ensino privadas, com destaque para a chamada “universidade corporativa”, as quais tem sua organização chefiada por empresas, defendem a ideia de que podem oferecer maior acesso e vantagens competitivas no mercado de trabalho, além de atualizações de conhecimento por estarem completamente inseridas no meio. Saviani (2010) aponta o crescimento exacerbado dessa modalidade de universidade, comparando o número de universidades corporativas em 1999 (dez) e em 2004 (aproximadamente quinhentas).

Nesse sentido, ao olharmos em retrospecto para a educação superior brasileira, é evidente o fato de que ela sempre foi para poucos. O elitismo sempre fez parte da universidade, desde o Brasil Colônia, sempre focando na formação das famílias e indivíduos mais favorecidos da sociedade, mantendo o *status quo* da mesma, na qual apenas os ricos se mantêm educados e com maiores oportunidades de emprego, enquanto os mais pobres precisam buscar opções de subsistência, deixando de lado a educação, muitas vezes por não ter outra escolha. Silva e Santos (2017) afirmam a limitação do acesso ao ensino superior, ainda que tal acesso seja direito constitucional do brasileiro. Devido à limitação da infraestrutura das instituições, muitos indivíduos que possuem o desejo de estudar, não são contemplados com esse direito. Além disso, mesmo que o aluno consiga ingressar em alguma instituição, manter-se na mesma muitas vezes é insustentável economicamente. Portanto, é dever do Estado focar em políticas que proporcionem maior igualdade, tanto de acesso quanto de permanência, pois o mercado de trabalho está cada vez mais exigente e exclusivo quando se trata de contratar um novo empregado. O mesmo deve estar sempre atento às mudanças do mercado, para estar apto e enfrentar a competitividade cada vez mais acirrada. Essa situação acaba por repercutir na própria universidade, a qual é cobrada para formar profissionais que atenderão as exigências da situação vigente, deixando de lado, muitas vezes, a formação cidadã e humanista.

Os investimentos na educação superior foram um dos marcos dos governos Lula, com o aumento do número de universidades federais, com a criação de novas instituições de ensino públicas, investimentos significativos e a promoção de novas vagas. Entretanto, o plano de expandir o acesso da população ao ensino superior,

assim como no governo anterior, também envolvia, principalmente, universidades privadas. O Programa “Universidade para Todos” (Prouni) é um dos símbolos dessa política, pois consistia na compra de vagas de instituições de ensino superior privadas, oferecendo as mesmas à população com menos recursos financeiros (SAVIANI, 2010), o que será detalhado mais a frente nesta dissertação, todavia, o Prouni ajudou a preencher as vagas ociosas nas instituições de ensino privadas, algo que agradou tanto a população quanto as instituições.

Nos últimos anos, o ensino superior brasileiro tem passado por uma expansão considerável, tanto no número de instituições de ensino (especialmente as privadas), quanto na quantidade e diversidade de cursos (AMBIEL et al., 2016; BARDAGI; HUTZ, 2009). Uma maneira para quantificar esse crescimento é a comparação dos números do Censo de Educação Superior do ano de 1991 com os números do Censo de 2017. Em 1991, as matrículas totais eram de aproximadamente 1.500.000, com um crescimento muito tímido até a década de 2000, em que em 2005 as vagas se aproximavam das 5.000.000, em 2010 de 7.000.000, e, no último Censo de 2017, totalizavam 8.286.663 matrículas, em um total de 35.380 cursos distribuídos em 2.448 instituições de ensino superior. Tal expansão voraz se concentrou principalmente nas instituições privadas. Entretanto, enquanto em 2007 cerca de 89% das universidades eram privadas, em 2017 a proporção diminuiu minimamente para 88%. Essa diminuição na porcentagem pode ser ilusória, pois nesses 10 anos, o número de universidades privadas passou de 2.032 para 2.152, isto significa que as universidades privadas continuaram a crescer, apenas com um apetite menos voraz (AMBIEL et al. 2016; INEP, 2017). Basicamente, podemos chegar à conclusão de que a educação superior, em sua grande maioria, depende do pagamento de mensalidades por parte de seus estudantes.

A função da universidade estabelecida pela sociedade é a de produzir conhecimento e desenvolver pesquisas no Brasil, de formar cidadãos e não apenas a de produzir profissionais para o mercado de trabalho, tornando-se assim uma questão de importância nacional. Portanto, políticas que ampliem o acesso à educação superior, principalmente para aqueles com poucas condições financeiras, devem tornar-se prioridade em qualquer governo (COSTA, 2014). Para esclarecer, políticas públicas podem ser definidas como um:

conjunto de programas, atividades e ações concebidas pelo Estado, com a participação de entidades privadas ou públicas tendo o intuito de garantir determinado direito de cidadania para algum seguimento social, étnico ou econômico (SILVA; SANTOS, 2017, p.742).

Em meio ao contexto da expansão do ensino superior e da crescente demanda de acesso da população ao mesmo, principalmente dos que faziam parte da fração menos favorecida e mais vulnerável, o governo se vê na necessidade de tomar medidas, então, com o intuito de amplificar o acesso ao ensino superior, implementando, então, alguns programas governamentais. O Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004 pelo Governo Federal e implantado no ano de 2005, busca ampliar o acesso, oferecendo bolsas de estudo integrais ou parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação. O programa busca priorizar a diversidade cultural e social nas universidades, concedendo a oportunidade para aqueles que não podiam arcar com as mensalidades dos cursos, focando principalmente na juventude do país. O direito a essa bolsa é alcançado de acordo com a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e pode ser acessado por estudantes concluintes do ensino médio na rede pública de educação. Ademais, o Programa tem como prioridade a diversidade cultural e social, destacando vagas para aqueles que se autodeclaram pardos ou pretos, indígenas, portadores de deficiências ou até mesmo para aqueles que vieram de instituições particulares como bolsistas integrais, mediante a apresentação de comprovação de renda per capita da família menor do que três salários mínimos. Existem vagas destacadas, também, para professores da rede pública, os quais exerciam o magistério na educação básica, exclusivamente para os cursos de licenciatura (COSTA, 2014; SILVA, SANTOS, 2017).

Apesar de atender um número cada vez maior de estudantes com o passar dos anos, existem certas dificuldades apontadas por bolsistas quanto a oferta dos cursos, pois, muitas vezes, as vagas disponibilizadas são escolhidas de acordo com perspectivas do mercado de trabalho ou por conveniência da respectiva instituição (SILVA; SANTOS, 2017).

Outro ponto destacado é a dificuldade de permanecer estudando de estudantes bolsistas. Muitos alegam problemas financeiros para se manter o qual acarretava o problema da evasão, o qual será discutido nessa dissertação.

Ao observarmos o panorama do ensino superior, com uma quantidade de IES particulares muito superior à de IES públicas, alinhado com a situação financeira e desigualdade social do Brasil, o financiamento estudantil tornou-se a chave para as Instituições de Ensino Superior privadas. Os números do Censo da Educação Superior de 2017 expõem essa realidade na qual cerca de 46% das matrículas realizadas em instituições de ensino privadas foram fruto de algum tipo de financiamento, uma proporção muito superior à de 2009, na qual cerca de um quinto das matrículas descendiam de financiamentos (INEP, 2017).

Criado em 1999, pelo Ministério da Educação, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa destinado ao financiamento das mensalidades de estudantes ingressantes em instituições de ensino privadas, prioritariamente de estudantes de cursos de graduação, os quais estão matriculados em IES privadas cadastradas no programa e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esse financiamento tem como foco possibilitar a graduação de um maior número de estudantes, sendo um facilitador e proporcionando ao estudante a possibilidade de dividir em menores parcelas e em maior tempo as mensalidades (GISI, PEGORINI, 2016; SILVA, SANTOS, 2017).

Sobre a questão da avaliação dessas instituições, mecanismos de avaliação da qualidade provam-se necessários, pois uma grande quantidade de recursos públicos é investida, sendo de responsabilidade governamental a fiscalização e mensuração da qualidade da formação providenciada por estas instituições com base nos resultados apresentados pelos estudantes e pelas Instituições. Consequentemente, os cursos de graduação devem, a partir de 2010, em uma escala de um a cinco, ter nota maior ou igual a três na avaliação mais recente do ciclo avaliativo do SINAES. Essa avaliação positiva é requisito imprescindível para que as Instituições possam ter acesso a programas como o Prouni e o FIES.

Entretanto, segundo Fagundes, Luce e Espinar (2014, p. 636), o aumento do número de alunos em IES nas últimas décadas, especialmente na rede privada, “ocorreu sem planificação detalhada ou processos efetivos de regulação e avaliação, questão que colocou em tela de juízo a qualidade da Educação”. Magalhães (2013) complementa dizendo que a expansão do ensino superior, principalmente o de caráter privado, resultou no aumento do contraste entre as características das universidades. As universidades públicas têm como característica principal o prestígio e a tradição, assim como possuidoras de um maior dinamismo e complexidade, seguindo os pilares

básicos da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Enquanto as IES privadas respondem ao mercado e as suas necessidades.

Durante a década de 2010, a partir de diversas alterações derivadas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o FIES teve um crescimento singular, assistindo 151 mil indivíduos, em 2010, e atingindo seu apogeu em 2015, com 132 mil, tornando-se o maior programa de financiamento estudantil, responsável por metade dos financiamentos estudantis. Entretanto, a partir desse ponto, o FIES apresentou queda acentuada, em razão de cortes no orçamento do Ministério da Educação e, após dois anos, em 2017, assistiu cerca de 30 mil alunos a menos, sendo ultrapassado por outros meios de financiamento, dos quais podemos citar: Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação (CEBAS), Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), financiamentos próprios das IES, financiamentos estaduais e municipais, entre outros. É importante frisar que o PROUNI também entra como uma espécie de financiamento, pois as vagas são compradas pelo próprio governo, mesmo que o favorecido (aluno) não esteja incumbido de pagar essa quantia posteriormente. O programa está em ascensão, quase dobrando o número de bolsas entre 2009 e 2017, com cerca de 610 mil bolsas disponibilizadas no ano do Censo (INEP, 2017).

Após sua criação, o FIES passou por diversas mudanças, dentre elas podemos citar a criação do P-FIES, uma modalidade do programa que entrou em vigor em 2018 e é focada no financiamento junto a bancos privados, algo diferente do que acontecia com o programa original, o qual aceitava apenas o financiamento de bancos ligados a União, como Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal. É importante frisar que o P-FIES não altera o FIES tradicional, tornando-se apenas uma alternativa, com regras ligeiramente modificadas, assim como a abertura de novas vagas. Segundo o MEC (2020), o estudante beneficiado pelo P-FIES tem a possibilidade de adquirir crédito de financiamento estudantil de maneira facilitada, atendendo aqueles que têm renda mínima de três salários mínimos e máxima de cinco por pessoa. Entretanto, enquanto o programa original do FIES oferece financiamento a juros zero, os beneficiados pelo P-FIES devem negociar os juros com a instituição de ensino ou com o banco.

Assim como na modalidade tradicional, o estudante que busca concorrer a uma vaga no P-FIES deve ter feito o Enem a partir de 2010 e ter atingido a nota mínima

solicitada pelo programa (450 pontos na média geral das provas, com nota acima de zero na redação). Para ser selecionado para a vaga escolhida, o estudante irá concorrer no processo seletivo apenas com aqueles que escolheram os mesmos cursos, local de oferta (campus, cidade e instituição). A seleção é automatizada e depende da nota do Enem, ou seja, quanto maior a nota, maiores as chances de ser selecionado. Outro ponto que deve ser abordado é o fato de que taxas e o valor das parcelas de pagamento posterior dependem da modalidade do contrato assinado pelo estudante (MEC, 2020).

No que diz respeito às universidades públicas, em 2007 foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), já mencionado, o qual consistia em um conjunto de programas com o objetivo de melhorar a educação brasileira como um todo. Um desses programas foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto Nº 6.096/2007, o qual tinha como objetivo a ampliação do acesso e da permanência na educação superior. O Reuni proporcionou uma série de medidas adotadas pelo governo federal para a ampliação e crescimento das universidades públicas, tais como a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior brasileira, assim como “o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país” (MEC, 2020).

Cada universidade, a partir do programa Reuni, receberia investimentos que devem ser aplicados em ações como: contratação de professores e servidores administrativos; a construção e/ou recuperação de instalações físicas, tais como laboratórios e salas de aulas; aquisição de equipamentos para salas de aula, bibliotecas, prédios administrativos e laboratórios (MEC, 2020). Dentre as medidas, ainda é possível citar a diminuição do custo/aluno, novas arquiteturas curriculares e a flexibilidade dos currículos (GISI; PEGORINI, 2016).

Quanto à meta global, o Reuni deveria aumentar a taxa de conclusão da graduação para 90% e também estabelecer a relação de 18 alunos por professor, ambas devem ser atingidas com o prazo de cinco anos após a adesão do programa em cada universidade. O mesmo decreto que instituiu o Reuni, acabou por delegar diversas tarefas às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), as quais deveriam, primariamente, se responsabilizarem por implementar as políticas, metas e indicadores estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Os indicadores de

desempenho das instituições, assim como novas formas de administração das mesmas, deveriam ser baseados em conceitos estabelecidos pelo MEC, tais como: fator de retenção, matrícula projetada e relação do número de alunos por professor, tanto na graduação quanto na Pós-graduação. (BRASIL, 2007).

Em seu artigo “O Programa Reuni e o desempenho das Ifes (Instituições Federais de Ensino Superior) Brasileiras”, Paula e Almeida (2020) buscaram analisar as influências e diferenças do programa sobre os indicadores de desempenho, com o intuito de averiguar se houve ou não uma evolução pós-Reuni. A pesquisa apontou a elevação de investimentos e gastos para suprir as necessidades das novas ou reformadas estruturas universitárias. Houve melhorias na Pós-graduação assim como na qualificação do corpo docente, o que resultou no aumento do conceito dos cursos avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os indicadores de desempenho estabelecidos pelo MEC demonstraram eficiência na administração dos gastos por aluno, assim como na qualidade dos professores, do setor administrativo e de profissionais terceirizados. Outro ponto abordado pela pesquisa foi o fato de que a média do grau de participação estudantil ser igual antes e pós a implantação do Reuni, o que significa que a ampliação de cursos, vagas e também de matrículas, veio acompanhado por um número ampliado de evasão estudantil.

Em 2012, foi aprovada a Lei Nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, a qual garante a reserva de metade das vagas disponibilizadas pelas universidades federais e institutos federais de ciência, educação e tecnologia. Tais vagas são reservadas para alunos formados no ensino médio público, e subdivididas da seguinte forma: 50% das vagas por instituição, curso e turno, são direcionadas para estudantes oriundos da rede pública de ensino, os quais cursaram o ensino médio integralmente na mesma; o restante é dividido entre estudantes com famílias com renda mensal igual ou inferior a um salário mínimo e meio, além dos estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (BRASIL, 2020; SENKEVICS; MELLO, 2019). Além disso, há de se considerar o percentual mínimo de pretos, pardos e indígenas somados no estado correspondente, de acordo com os números divulgados pelo último censo demográfico realizado pelo IBGE (BRASIL, 2020).

A Lei de Cotas foi traçada como uma estratégia de redução das diferenças sociais quanto ao acesso à educação, principalmente a educação superior. Para Senkevics e Mello (2019), a implantação da Lei de Cotas foi realizada em meio a um

momento suscetível, assim como em um terreno propenso a adoção da mesma. Ela serviu também para homogeneização dos critérios de reserva de vagas no cenário nacional, pois uma quantidade considerável de Ifes (70 de 96) já contavam com programas próprios e já implementados de ações afirmativas, as quais atendiam reivindicações sociais, além de apresentarem diversos formatos e parâmetros.

Em uma pesquisa sobre os resultados da Lei de Cotas, analisando as alterações no perfil socioeconômico e racial dos estudantes ingressantes em cursos presenciais nas Instituições Federais de Ensino Superior entre 2012 (ano de criação da lei) e 2016, Senkevics e Mello (2019), apontaram resultados de inclusão na maioria significativa das Ifes. O estudo revela que estudantes oriundos da rede pública de ensino, acompanhados de autodeclarados pretos, pardos e indígenas, aumentaram sua participação de 55.4% para 63.6%. Entretanto, houve certas instituições que, ao abandonarem suas políticas próprias de acesso, atendendo a nova Lei, tornaram-se menos inclusivas, pois suas políticas próprias tinham caráter mais inclusivo do que a Lei de Cotas.

Apesar da expansão do ensino superior ter sido acompanhada por um aumento de alunos na educação básica, ambas representando transformações benéficas para o país no âmbito social, houve uma mudança de paradigma implicando, também, na recepção de jovens de diversas classes sociais e perfis socioculturais e níveis educacionais heterogêneos (FAGUNDES, 2014), o que contrasta com a realidade histórica extremamente elitista das universidades. Portanto, as IES devem estar preparadas para oferecer condições básicas para que todos os alunos possam se desenvolver e aprender, independentemente de suas características socioculturais ou de suas experiências anteriores, democratizando ao máximo o acesso ao conhecimento, pois, mesmo com todas as medidas tomadas, a educação superior ainda é um privilégio das classes com melhores condições financeiras (GISI; PEGORINI, 2016).

Ao focarmos no desenvolvimento pessoal e também econômico desses jovens, a implementação de políticas públicas que garantam, principalmente aos jovens de baixa renda, a possibilidade de permanecer na universidade e de preparar-se para o futuro ingresso ao mercado de trabalho com a maior qualidade possível, é um passo importante para garantir e propiciar maior qualificação para a juventude brasileira. Ademais, tamanhos investimentos não são benéficos apenas em uma escala micro, focando no indivíduo, mas também em uma escala macro, pois, em meio a um

contexto de desigualdade social inerente a sociedade brasileira, a formação de jovens profissionais pode representar uma mudança do modelo vigente, possibilitando a almejada mobilidade social. A mobilidade citada pode vir pelo caminho da exposição contínua e duradoura ao mercado de trabalho, pois é comum os jovens receberem salários mais baixos no começo de carreira e gradualmente serem melhor gratificados. Portanto, manter os indivíduos inseridos no mercado, alinhado com a ampliação do número de vagas e de melhores condições, além de políticas públicas de juventude, trabalho e educação, mostram-se como possíveis medidas para proporcionar maior mobilidade (COSTA, 2014).

Ao observarmos as expectativas criadas no momento em que um jovem de baixa renda recebe uma oportunidade de trabalhar, tanto pela família, quanto pelo próprio jovem, são ligadas a possibilidade de ampliação de renda, da possibilidade de transformar, mesmo que pouco, a realidade naquele meio para algo melhor. Muitos desses jovens acabam por tomar a posição de provedores da família, com a obrigatoriedade de adentrar no mercado muito cedo e a necessidade de se manter nesse emprego, mesmo com baixa remuneração, provavelmente devido à baixa qualificação profissional, assim como a pouca experiência na área. Segundo Costa (2014), políticas públicas de acesso à educação superior, tal como o ProUni, podem contribuir para que uma fatia considerável da sociedade representada pelos jovens de baixa renda, tenham acesso à educação de qualidade e a melhores perspectivas de mobilidade social, ao ingressarem na universidade.

Não obstante, fica clara a falta de planejamento a longo e médio prazo nos últimos 20 anos, principalmente relacionado às IES privadas. Avaliação, regulação e qualidade são três pontos chave dessa falta de planejamento. Os processos de regulação e avaliação dessas instituições, em muitos casos, não são efetivos, colocando em dúvida a qualidade das mesmas. Concomitantemente, houve a expansão do acesso à educação básica, o que também aumentou as chances de os estudantes ingressarem no ensino superior, entretanto, tais instituições devem se preparar para receber perfis de alunos diversos, pois as características socioeconômicas e educacionais variam muito de aluno pra aluno, assim como as condições de aprendizagem de cada um (FAGUNDES, 2014).

Apesar da quantidade de Instituições de Ensino Superior ter aumentado drasticamente, bem como a quantidade dos programas de acesso, financiamento e

permanência, a demanda de vagas ainda é superior à oferta. Tais dados vêm de encontro com o fato de que há vagas desocupadas que não foram preenchidas nas IES, desajuste esse que se dá por diversos fatores. Ambiel et al. (2016) aponta dois dos principais, como: os candidatos, ao prestarem o vestibular, não conseguem obter a nota mínima aceitável pela instituição, ou pela razão de abandonarem o curso antes de concluírem, ou seja, o problema da evasão. A seção que segue tratará, com maior propriedade, sobre esse problema.

4 A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção busca conceituar a evasão (AMBIEL et al. 2016; LOBO, 2012; SILVA FILHO et al., 2007; SILVA; SANTOS, 2017), trazendo as principais teorias sobre o tema (ROBBINS et al., 2004; TINTO, 1975), e contextualizar de acordo com a realidade brasileira (AMBIEL et al., 2016; BARDAGI; HUTZ, 2005, 2012; CASTRO; TEIXEIRA, 2014; GISI; PEGORINI, 2016; MAGALHÃES, 2013; SILVA FILHO et al., 2007), apresentando as principais causas que levam o estudante do ensino superior a abandonar o curso antes de se graduar. Ademais, essa seção apresenta as causas e efeitos que a evasão tem sobre as instituições, tanto públicas quanto privadas, além dos impactos sobre os estudantes.

4.1 Conceitos e Concepções

A evasão consiste, basicamente, na não finalização do curso por parte do aluno. Este é um problema que atinge todas as modalidades de educação, a saber: educação básica ou ensino superior, e todos os tipos de instituições, envolvendo as públicas, as comunitárias e as privadas. No ensino superior, a evasão pode ser separada em dois conceitos: o primeiro se resume a evasão de curso, na qual o aluno evade antes de concluir o mesmo, mas com a possibilidade de se matricular em outro curso na mesma instituição ou em outra; o segundo conceito consiste na evasão do sistema, em referência ao abandono total do aluno do sistema universitário (AMBIEL et al. 2016; LOBO, 2012). Tal abandono acaba por ser um investimento que não gerou o resultado esperado, que é a formação de um graduando. Alunos, professores, instituições, governo e até mesmo a sociedade, em geral, terão investido recursos de naturezas acadêmicas, sociais e econômicas, sem a obtenção do objetivo final (LOBO, 2012).

Silva Filho et al. (2007, p. 642) definem a evasão utilizando dois aspectos similares, porém divergentes:

1. A evasão anual média mede qual a porcentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais). Por exemplo, se uma IES tivesse 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte, mas somente 80 o fizessem, a evasão anual média no curso seria de 20%.

2. A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. Por exemplo, se 100 estudantes entraram em um curso em um determinado ano e 54 se formaram, o índice de titulação é de 54% e a evasão nesse curso é de 46%.

Basicamente, há uma ligação entre ambos os casos, entretanto, a variação está nos níveis de reprovação e das taxas de evasão anuais ao longo do curso, as quais têm valores diferentes. Ademais, é comum que as taxas de evasão entre os calouros seja cerca de duas ou três vezes maior do que nos anos seguintes (SILVA FILHO et al., 2007).

Silva e Santos (2017) afirmam que para uma Comissão Especial do MEC, a evasão deve ser compreendida pela saída definitiva do estudante de seu curso, afetando todos os tipos de instituições de ensino. No âmbito das instituições públicas, a ociosidade de recursos investidos é um dos pontos negativos, enquanto para as instituições privadas, perder alunos durante o processo de formação, seria o mesmo que perder clientes, os quais representam diminuição na receita. Além disso, a evasão prejudica os sistemas educacionais trazendo ineficiência de recursos econômicos e sociais, como a ociosidade de docentes, infraestrutura e funcionários em geral.

Apesar dos pontos citados, a evasão é frequentemente colocada de lado, negligenciada pelas universidades e pelo sistema de educação como um todo, retirando dos mesmos a responsabilidade de agir e encontrar maneiras de amenizar o problema, colocando toda a responsabilidade da evasão nos estudantes (BARDAGI, HUTZ, 2009). Tomando como exemplo dessa negligência, as instituições de ensino superior privadas comumente investem de 2 a 6% da receita total em marketing, com o intuito de atrair novas matrículas (clientes), porém, investimentos em programas de combate à evasão são deveras raros, deixando de lado o planejamento de contramedidas, acompanhamento de dados e coleta de casos e pesquisas que realmente funcionaram (SILVA FILHO et al., 2007).

Sobre as consequências prejudiciais da evasão, Silva Filho et al. (2007) afirmam que a evasão acaba por lesar tanto os estudantes quanto as instituições. O aluno, ao abandonar o curso sem se graduar, muitas vezes é impactado pelo desperdício de dinheiro e de tempo, assim como outras consequências materiais e psicológicas que o afligem pela decisão de evadir. Embora, em alguns casos, a evasão pode significar uma mudança positiva para o estudante, como apontam os

autores Castro e Teixeira (2014). Entretanto, não foram citados quais são os pontos positivos da evasão.

A evasão parece representar apenas pontos negativos, tanto para IES privadas quanto públicas. Ao analisarmos instituições privadas, as quais representam a maioria das instituições no país, os estudantes evadidos simbolizam uma grande perda de receita, causada em geral pela dificuldade no pagamento das mensalidades por parte dos estudantes. Enquanto no setor público, a evasão representa o retorno indevido de investimentos públicos, dado a não formação de novos profissionais. Ademais, há a questão de o estudante evadido anteriormente ocupar a vaga de algum indivíduo que poderia ter aproveitado a oportunidade de crescimento pessoal e profissional, futuramente contribuindo para a sociedade com seus conhecimentos sociais e profissionais (SILVA FILHO et. al, 2007; CASTRO, TEIXEIRA, 2014).

4.2 Teorias sobre Evasão

Esta seção abordará duas das principais teorias sobre as causas da evasão no ensino superior. A primeira é a Teoria da Integração de Tinto (1975), que é baseada na Teoria do Suicídio de Durkheim (1961), e afirma que a má integração social do estudante ao ambiente acadêmico, resulta em evasão. A integração social consiste na adaptação ao meio, na relação interpessoal com os colegas e corpo docente, na relação com os valores e metas da instituição, assim como a noção de custo benefício de sua graduação, que são os fatores que levam um estudante a persistir. A teoria de Tinto é uma das teorias de evasão mais referenciadas em trabalhos sobre o tema.

Enquanto a teoria de Robbins et al. (2004), a qual se baseia também na teoria de Tinto (1975), adicionando teorias de motivação como as de Covington (1998, 2000), estabelecendo um modelo de evasão mais completo, buscando alinhar as literaturas com o intuito de aumentar o entendimento relacionado à eficiência de construtos psicológicos, sociais e de habilidades de estudo no sucesso acadêmico.

Essas teorias foram escolhidas, mesmo sendo de origem internacional e criadas a partir da realidade de outros países, devido a sua natureza adaptável a novas realidades. Este trabalho apresentou nas sessões anteriores a realidade

brasileira, focando na juventude e no ensino superior e, posteriormente, apresentará o contexto da evasão. Para que seja possível a adaptação de tais teorias para o contexto nacional, esse foi o caminho escolhido. Ademais, não foram encontradas teorias sobre evasão de origem nacional, apenas adaptações de teorias e modelos estrangeiros, tais como esse trabalho.

4.2.1 Vincent Tinto (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research

Vincent Tinto desenvolveu um modelo seguindo as diretrizes da Teoria do Suicídio de Durkheim, alinhando com a questão econômica e de custo benefício quanto à educação superior, aplicando em um modelo conceitual que busca explicar a evasão em instituições de ensino superior.

Essa dissertação não se estenderá na explicação e aprofundamento da Teoria do Suicídio de Durkheim (1961), pois este não é o foco da mesma, entretanto, para melhor entendimento da Teoria de Tinto (1975), será feita uma breve introdução no assunto, baseada na visão do próprio autor e na descrição de como a Teoria do Suicídio foi utilizada.

Durkheim (1961), apud Tinto (1975) afirma que a falta de integração de um indivíduo na sociedade é, na maioria das vezes, a razão pela qual ocorrem os suicídios. A falta de integração é dividida em moral, ou seja, nos valores que cada indivíduo carrega consigo, assim como a falta de integração coletiva. Basicamente, ao se encontrar em meio a uma sociedade com valores extremamente diferentes, o resultado é a escassez de integração social com outros membros da sociedade. Tinto (1975) relaciona a instituição de ensino superior com a sociedade, pois a mesma também é um sistema social por si só, com valores e estruturas sociais próprias, as quais um indivíduo pode ou não se adaptar. Portanto, é possível esperar que as condições sociais inerentes ao meio acadêmico as quais resultam na evasão, assim como a falta de interação com outros membros da instituição, sejam outros estudantes ou membros do corpo docente, e também a falta de conexão com os valores da instituição, podem ser relacionadas com o processo de suicídio. Basicamente, a falta

de interação com o sistema social no qual o indivíduo está inserido, no caso uma instituição de ensino superior, levará a falta de comprometimento e aumentará a probabilidade de abandono e a busca de caminhos alternativos. É necessário também levar em conta a existência de certos indivíduos com características psicológicas, ligadas à predisposição a comportamentos suicidas. Nesses casos, o autor aponta que instrumentos de avaliação social tradicionais não se adequam.

A universidade é um ambiente social e acadêmico, portanto, é vital distinguir as questões ligadas à integração normativa à estrutura do ensino superior em uma instituição, da questão social inerente à vida acadêmica, pois é possível que um estudante esteja integrado ao ambiente acadêmico socialmente, com seus colegas e corpo docente, e não integrado a instituição em si devido à divergência de valores, a não concordância com certas regras ou normas, e vice e versa.

A evasão voluntária, conseqüentemente, parece estar relacionada justamente com a incongruência entre o estudante e ambiente acadêmico da IES e o sistema social inerente. Tinto (1975) afirma que esses casos são geralmente menos comuns em grandes instituições, pois devido ao seu tamanho, acabam proporcionando uma vasta quantidade de subculturas dentro da mesma instituição, aumentando a probabilidade de um indivíduo se relacionar com uma delas, diminuindo assim as chances de o mesmo se sentir discrepante do resto da sociedade na qual está inserido.

Tinto (1975) afirma que para criação de um programa que auxiliasse na prevenção da evasão do ensino superior, seria necessário diferenciar as formas de comportamento social que levam a persistência ou ao abandono, construindo um modelo que conciliasse as características e disposições sociais relevantes ao tema. Dessa maneira, seria necessário incluir características de background, como status social, as experiências prévias no ensino médio, sexo, etnia, local de residência e habilidades de estudo. Além disso, aspectos ligados à expectativa, assim como motivações também devem ser levados em conta, como planos educacionais e de carreira profissional, e níveis de motivação para a aquisição de um diploma.

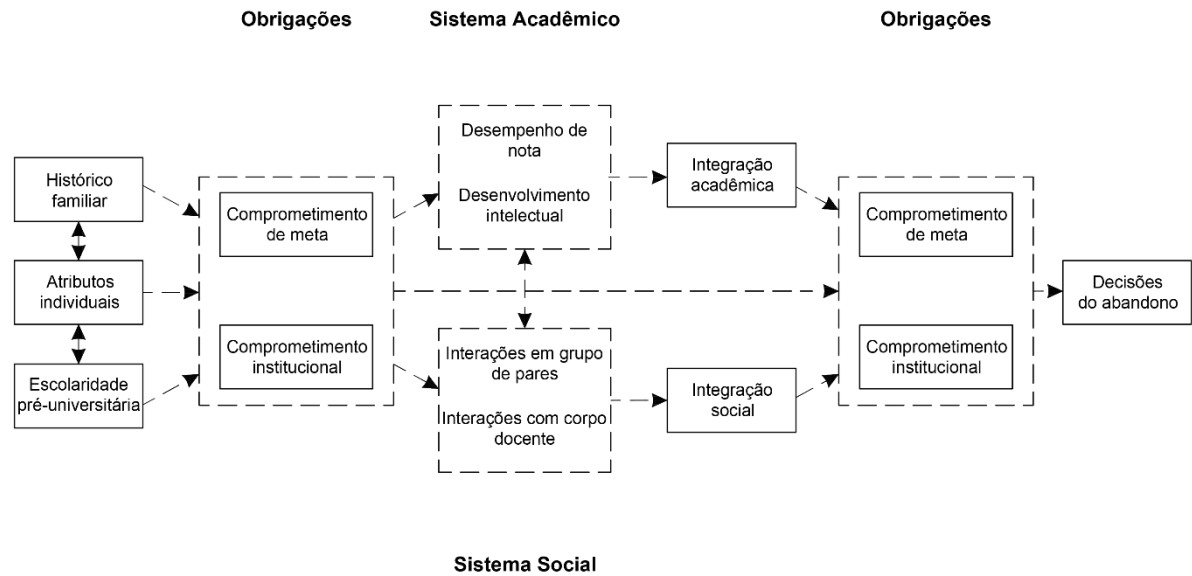
Quanto à expectativa, Tinto (1975) afirma que um modelo de evasão deve relevar os níveis de expectativa, assim como sua intensidade. Sumariamente, a expectativa está ligada ao compromisso com o objetivo final que seria o diploma,

portanto, entender quais são os objetivos de cada estudante, se tornaria uma variável relevante no modelo, pois com essas informações, é possível traçar um plano psicológico de orientações individuais, podendo auxiliar o estudante no processo de formação, no convívio no ambiente institucional e na retenção do mesmo. Para o autor, a variação do comprometimento com o objetivo está diretamente relacionada à retenção do estudante. Utilizando como exemplo um estudante de graduação que tem como intenção continuar os estudos e, futuramente, a certificação de uma futura pós-graduação, este indivíduo é visto com maiores probabilidades de não abandonar o ensino superior sem conseguir o diploma.

Também deve-se levar em conta as expectativas pessoais quanto ao tipo específico e características da instituição na qual o estudante está inserido e que o levaram a escolher uma determinada instituição ao invés de outra. Ao levar em conta essas informações, é possível entender o nível de compromisso do estudante com a instituição, pois há diversos fatores relacionados que influenciam na persistência ou na possível evasão, normalmente transferência para outra instituição. A decisão de ingressar em certa IES vem imbuída de diversos compromissos, como a questão financeira, educacional e também de tempo, portanto, o estudante quer ser recompensado e ter suas expectativas iniciais atendidas.

Quanto à noção de custo-benefício, Tinto (1975) defende a ideia de que o custo-benefício pode ser direto ou indireto, incluindo fatores sociais e econômicos. Assim sendo, o estudante que perceber que existem atividades que ofereçam maiores custos-benefícios do que a permanência no ensino superior irá direcionar seus recursos pessoais e econômicos para alternativas.

Figura 2. Preditores da Teoria de Tinto



Fonte: TINTO (1975).

A teoria de Tinto (1975) é baseada no modelo da Figura 3. Ao adentrar na educação superior, o indivíduo tem características inerentes (sexo, raça e habilidades pessoais), assim como seu histórico escolar (notas médias e conquistas pessoais e acadêmicas), além do *background* familiar (*status* social, valores e expectativas). Todos esses fatores impactam direta ou indiretamente no desempenho do estudante no meio acadêmico. Esses fatores influenciam no desenvolvimento do compromisso com a graduação, do mesmo modo como influenciam nas expectativas criadas. Ambos se tornam preditores vitais na evasão do ensino superior e refletem nos desapontamentos e satisfações do indivíduo no ambiente acadêmico.

O modelo, portanto, baseia-se na integração do indivíduo no sistema acadêmico e social da IES, a qual se dá pelas características individuais, experiências anteriores e também pelos compromissos do estudante. Portanto, quanto maior for a integração do indivíduo no sistema universitário, maior será o grau de compromisso com a instituição e com a conclusão de sua graduação. Ademais, a interação entre a meta de conclusão e o compromisso do indivíduo com a instituição, refletem em comportamentos que tem indícios de que o mesmo abandonará ou não a instituição. Caso um estudante tenha um nível alto de comprometimento com a meta de conseguir sua graduação, mas com baixos níveis de comprometimento com a instituição na qual o mesmo está inserido no momento, o estudante pode acabar escolhendo evadir de uma instituição e procurar outra que atenda suas expectativas e necessidades. Tinto

(1975) ainda afirma que o comprometimento com o objetivo suficientemente alto, mesmo com níveis mínimos de integração social e acadêmica, além de um mínimo de comprometimento com a instituição, pode aumentar as chances da permanência do estudante nesta instituição. Tudo isso depende de diversas variáveis que devem ser analisadas pelo estudante, tal como se a instituição se encaixa no seu plano de carreira ou se há alguma outra IES nas proximidades que seria de melhor serventia para seus objetivos educacionais e profissionais.

O tipo de instituição também deve ser levado em conta. As características institucionais, tais como a qualidade de ensino, o tamanho e também o prestígio no meio acadêmico, alinhados com o compromisso institucional do estudante, podem levar a diferentes padrões de transferência. O estudante, ao ter suas expectativas atendidas, decide permanecer no curso e finalizar sua graduação, entretanto, é comum que as expectativas durante o processo se alterem, e se elas diminuïrem, por exemplo, o estudante com níveis baixos ou moderados de compromisso institucional, pode acabar abandonando a instituição e procurar outra que ofereça menores dificuldades para a obtenção de um diploma. O mesmo pode ocorrer quando as expectativas aumentam durante o decorrer da graduação, aumentando as chances de transferências para instituições de maior qualidade (TINTO, 1975).

Ademais, é importante frisar que acontecimentos externos impactam direta ou indiretamente na integração no meio acadêmico. Entretanto, mesmo que seja comprovado que a influência externa leve o estudante a não se integrar e a posteriormente decidir abandonar a IES ou o ensino superior de forma final, é possível observar o impacto externo por meio de avaliações dos níveis de comprometimento com a instituição ou com a meta de se graduar.

É possível dizer, por fim, que o modelo de evasão de Tinto, tem como centralidade a percepção do indivíduo para com o meio onde está inserido. Existe uma variedade grande de alternativas, pois cada indivíduo tem a sua própria percepção da realidade, características próprias e *backgrounds*, o que leva a várias visões de um mesmo acontecimento. Assim sendo, a noção de custo-benefício, por exemplo, é algo muito próprio de cada estudante, e, portanto, deve ser avaliada como parte do processo.

4.2.2 Teoria de Robbins et al. (2004) - Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis

O estudo de Robbins et al. (2004) foi selecionado por ser um avanço na Teoria de Tinto (1975), pois utiliza como base as teorias educacionais de persistência, na qual Tinto se encaixa, e adiciona as teorias motivacionais, tais como a de Covington (1998, 2000). O estudo examina a relação entre os fatores “habilidades psicossociais e de estudo” (PSFs) e os resultados dos estudantes no ensino superior (retenção e notas médias), meta-analisando 109 estudos relacionados ao tema. E, a partir disso, os autores, alinhando as teorias e os estudos selecionados, estabeleceram nove construtos/categorias: motivação para a realização, objetivos acadêmicos, suporte social percebido, comprometimento institucional, autoconceito geral, autoeficácia acadêmica, habilidades acadêmicas, e influências contextuais (ROBBINS et al., 2004).

Como dito anteriormente, o estudo buscou alinhar as literaturas com o intuito de aumentar o entendimento relacionado à eficiência de construtos psicológicos, sociais e de habilidades de estudo no sucesso acadêmico. No campo dos modelos Educacionais de Persistência, o que recebe maior destaque é, como de costume na maioria dos estudos sobre o tema evasão, a Teoria da Integração de Tinto (1975), a qual já foi citada e destacada nessa dissertação, e é baseada na integração do estudante no meio acadêmico. Fatores de *background*, como desempenho no ensino médio, família e status social, tem papel essencial na integração acadêmica e social em uma IES. Basicamente, a integração determina o comprometimento com a meta de se graduar, assim como o comprometimento com a instituição, ambos são fatores decisivos e a permanência do estudante depende dos níveis desses fatores.

Outro estudo destacado é o Modelo do Atrito do Estudante de Bean (1980, 1983), o qual defende a ideia de que indicadores comportamentais, como o contato do aluno com o corpo docente e o tempo passado fora do campus da universidade, que são indicadores da interação do estudante ou a falta de envolvimento do aluno com a graduação.

Robbins et al. (2004) utilizaram ambos os modelos e os sintetizaram em construtos, como: influências do contexto, incluindo características da instituição

(tamanho e critérios de seleção), assim como suporte financeiro; há também a questão da influência social, principalmente o suporte social que é percebido pelo estudante, além do engajamento social e integração. Por fim, a questão acadêmica recebe seu destaque, com o comprometimento com a meta de se graduar e com a instituição.

No campo das teorias motivacionais, os autores buscaram identificar quais os construtos relacionados com motivação e seus impactos nos resultados no ensino superior, como retenção ou notas médias. A necessidade de alcançar objetivos, assim como a necessidade de pertencer a um ambiente, foram dois dos construtos ligados às teorias motivacionais. Ademais, a expectativa tem papel relevante, integrada com determinantes de motivação e cognitivos, identificados em comportamentos de estudantes que realizaram seus objetivos no meio acadêmico. Os autores ainda destacam o trabalho de Covington (1998, 2000), incluindo a teoria da autovalorização, ou seja, o autor afirma que existe uma motivação individual de manter uma autoimagem positiva, refletindo em maior esforço para conseguir o sucesso acadêmico. O construto “autoeficácia acadêmica” vem da noção de que pensamentos e crenças referentes ao indivíduo atuam no comportamento do mesmo, assim sendo, é possível afirmar que quando o autoconceito do estudante tem níveis baixos, existe a possibilidade do mesmo estar desmotivado, desencadeando em uma futura evasão (ROBBINS et al., 2004).

Assim como no caso das teorias educacionais, foram sintetizados construtos referentes às teorias motivacionais, destacando a motivação como impulso para a realização e a necessidade de pertencer a um ambiente no qual está inserido; a questão da expectativa ligada a autoeficácia acadêmica e aos resultados derivados disso, e, por fim, o autoconceito geral e o autovalor (ROBBINS et al., 2004).

Para essa dissertação, é exatamente o alinhamento e a combinação entre as literaturas motivacionais, e as educacionais, além de estudos relacionados às habilidades de estudo feitas que trazem as maiores contribuições. Ao fazer isso, Robbins et al. (2004) trouxeram nove construtos gerais de fatores psicossociais e de habilidades de estudo (PSFs):

- **Motivação para realização:** é definida pela motivação do estudante em ser bem-sucedido, assim como o prazer em superar obstáculos e a motivação em buscar o sucesso e a excelência em suas atividades.
- **Objetivos acadêmicos:** nesse construto estão incluídos fatores de persistência e compromisso com os objetivos, no caso, a meta de se graduar e conseguir o diploma universitário. Ademais, é possível incluir o apeço do estudante pela educação e pelos benefícios da mesma.
- **Comprometimento Institucional:** o construto é definido pela satisfação do estudante com a instituição escolhida, relevando a opinião sobre todas as características da instituição. O comprometimento com a instituição, assim como seu apeço, são parte desse construto.
- **Suporte social percebido:** está relacionado com a percepção do estudante em relação ao suporte social oferecido pela IES.
- **Envolvimento Social:** este construto deve avaliar a conexão entre os estudantes e a IES, além de avaliar o relacionamento entre os estudantes com seus colegas e também como o corpo docente da instituição, levando em conta o envolvimento entre o corpo discente e suas atividades no campus.
- **Autoeficácia acadêmica:** definida pela autoavaliação do estudante quanto a sua capacidade/habilidade de obter sucesso no meio acadêmico. Deve ser adicionada também a percepção do estudante quanto suas chances/oportunidades de obter tal sucesso.
- **Autoconceito geral:** é definido pelo conceito que o indivíduo tem de si próprio, suas crenças e percepções que acabam por influenciar suas ações.
- **Habilidades acadêmicas:** são recursos e habilidades cognitivas, comportamentais e afetivas utilizadas para atingir o sucesso em suas metas, tarefas e também no gerenciamento de demandas acadêmicas.

- Influências do contexto: este construto foi dividido em três subconstrutos, envolvendo o quão favorável é o ambiente e o contexto social, financeiro e institucional no qual o indivíduo está inserido.

Os subconstrutos, na visão de Robbins et al. (2004), são:

- Suporte financeiro: é definido pela extensão do suporte financeiro de uma instituição para com seus estudantes.
- Tamanho da instituição: é basicamente o número de estudantes ligados a uma IES.
- Seletividade da instituição: é definido pelos padrões de seleção de uma instituição, como a nota mínima ou a dificuldade do vestibular. Robbins et al. (2004) destacam a importância da interação entre os diferentes tipos de literatura para desenvolver um entendimento maior de como as PSFs funcionam e de como afetam os resultados acadêmicos. Os construtos citados envolvem tanto a questão da evasão/retenção quanto às notas médias (ROBBINS et al., 2004). Esta dissertação focará nos resultados relacionados principalmente à retenção, pois este é o foco do mesmo. Entretanto, em alguns casos, há uma correlação entre os construtos com maior relevância como preditores de notas médias com construtos preditores de retenção, nestes casos, esta dissertação explicará a correlação e a relevância dos mesmos.

O estudo, como citado anteriormente, realizou uma meta-análise, focando na sistemática exploração do papel das PSFs como preditores para retenção e desempenho no ensino superior. A maioria dos construtos utilizados (objetivos acadêmicos, suporte social, envolvimento social, comprometimento institucional, habilidades acadêmicas, autoeficácia acadêmica e, por fim, dois subconstrutos relacionados ao contexto, suporte financeiro e seletividade da instituição) demonstraram resultados positivos quanto à retenção, destacando principalmente os construtos “objetivos acadêmicos, autoeficácia acadêmica e habilidades acadêmicas” como os melhores preditores de retenção. Os autores ainda destacam o fato de o construto “autoeficácia acadêmica” ser o preditor mais relevante do estudo, pois é o melhor preditor tanto para retenção quanto para desempenho (ROBBINS et al., 2004).

Foi detectada relação entre os construtos contextuais e a persistência dos estudantes no ensino superior. Suporte financeiro e a seletividade da instituição aparecem com influência direta no critério de retenção, entretanto, o terceiro subconstruto contextual “tamanho da instituição” demonstrou influência pequena ou nula na decisão de evadir do estudante. Os autores apontam essa falta de correlatividade do tamanho da instituição de ensino com a retenção de estudantes, como um fato que deve receber atenção especial, pois é recorrente na maioria dos modelos de evasão. Esse fato, para essa dissertação, é de grande importância e será abordado mais a frente. Além disso, existe a possibilidade de adequar melhor esse subconstruto, focando na extensão dos recursos que a instituição disponibiliza para os estudantes, assim como a proporção estudante-professor (ROBBINS et al., 2004).

Por fim, o construto “habilidades acadêmicas” revelou ser um preditor forte de desempenho médio, o que não foi nenhuma surpresa, entretanto, mostrou-se também um preditor para retenção. A razão encontrada é de que o sentimento do aluno de dominar o conteúdo ministrado em aula aumenta sua vontade de permanecer no curso. Além disso, os autores reforçam a necessidade de coletar dados da vida acadêmica dos estudantes pré-ensino superior, ou seja, o histórico escolar do ensino médio. Esses dados são valiosos por ajudarem como preditores de desempenho e estarem ligados ao construto “habilidades acadêmicas”, o qual, como descrito, tem influência na retenção dos estudantes (ROBBINS et al., 2004).

4.3 Evasão no contexto brasileiro

Os dados sobre evasão são escassos, entretanto, no intervalo entre 2000 e 2005, a evasão anual nas IES públicas tinha como média aproximada 12%, oscilando entre 9 e 15%, enquanto as IES privadas mantiveram uma média de 26%, variando entre 22 e 28%. A média geral seria em torno de 22%. Em pesquisa de 2010, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), aponta que a evasão se encontrava em torno de 40%, considerando tanto o ensino público, quanto o privado. Focando apenas nas IES públicas, o índice chegava a 35%, e nas instituições de ensino superior privadas, os índices se elevavam a 70%, indicando um aumento significativo. Entretanto, são raras as instituições que desenvolvem um

programa regular com o intuito de combater a evasão (SILVA FILHO et al., 2007; MAGALHÃES, 2013).

Como dito anteriormente (SILVA FILHO et al., 2007), a taxa de evasão é de duas a três vezes maior do primeiro ano. Gisi e Pegorini (2016) completam a informação apontando o fato de que a saída tende a ser maior nos três primeiros meses da graduação. As autoras também trazem dados relacionados à evasão em cursos de graduação de quatro anos de duração. Levando em conta os ingressantes e concluintes no intervalo de 2010 e 2013, o número chegava a 30% em média, contudo, é necessário levar em consideração que há cursos com médias altas de evasão, ultrapassando 50%, e em outros os números são extremamente baixos. Quanto ao sexo, Bardagi e Hutz (2009) apontam que não há exatamente um consenso sobre a diferença entre os gêneros, pois em certas pesquisas a evasão masculina demonstra predomínio e em outros estudos não há diferenças consideráveis.

Já em uma pesquisa realizada no ano de 2019, pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), chamada “Education at Glance”, embora a criação de programas destinados ao aumento do acesso e permanência ao ensino superior tenha dado resultados positivos, o Brasil ainda se encontra em uma posição de destaque negativo em comparação com outros países da própria América do Sul. Em números, 21% dos brasileiros entre 25 e 34 anos concluíram o Ensino Superior, taxa superior em comparação ao ano de 2008, a qual apresentava 18%. Entretanto, a Argentina aparece com 40%, Chile com 34%, Colômbia com 29% e Costa Rica com 28%, números bem superiores aos brasileiros. Ademais, o levantamento também reforça a questão da evasão de estudantes, indicando que apenas 33% dos estudantes que ingressam no ensino superior conseguem se graduar no tempo determinado como ideal, enquanto um terço desses, 33%, abandonam o curso de maneira definitiva, sem concluí-lo, após três anos (OCDE, 2019). Segundo Castro e Teixeira (2014), quantificar os dados coletados em pesquisas sobre evasão é algo complexo. Utilizando como exemplo o estudo feito em universidades públicas pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão em 1996, ao agrupar por áreas de conhecimento, as taxas de evasão encontradas variavam entre 23 e 59%, não havendo uma disparidade tão grande. Contudo, nesse mesmo levantamento, ao focar nas taxas de evasão dos cursos de Psicologia (13 – 55%) e de Educação Física (8,93

– 68%), observa-se variações expressivas, as quais revelam a heterogeneidade existente incorporada em diversos cursos.

Os índices baixos apresentados nesses cursos em algumas universidades, não devem representar uma situação menos alarmante, pois é comum existir uma variação nos meios de calcular taxas de evasão de um estudo para outro, algo que dificulta a normatização e padronização das pesquisas, além da avaliação dos dados reportados. Tal problema já foi apontado por Tinto (1975) há mais de trinta anos, entretanto, é comum a ausência de padronização, tanto na metodologia quanto nas definições. O autor aponta que a definição de evasão é comumente um problema por suas variações e, com isso, autores acabam misturando os tipos de evasão divergentes tanto na definição quanto nas razões que levaram o estudante a evadir. Um bom exemplo é a falta da distinção entre indivíduos que evadiram de forma temporária e indivíduos que se transferiram para outras instituições, ou seja, que não retornarão. Para o autor, isso pode acarretar na interpretação errônea dos dados, mal direcionando instituições ou até mesmo governos na qualidade de planejamento de contramedidas para a evasão. Basicamente, a falha na definição e na diferenciação da evasão pode representar um impacto grande em políticas institucionais do ensino superior, tais como a incapacidade de identificar estudantes que precisam de atenção especial ou que tem maior probabilidade de evasão.

No Brasil, a variação de dados coletados em pesquisas sobre evasão se dá pela diversidade de fatores e explicações que levam a evasão, como o tipo de instituição (pública ou privada, federal, estadual ou municipal), a localização, preço de mensalidades, entre outros; assim como a variedade de metodologias utilizadas para quantificar o fenômeno estudado, tais como os modos de calcular os percentuais de evasão. Castro e Teixeira (2014, p. 14) apontam algumas maneiras metodológicas de calcular a evasão como: “(a) relação entre ingressantes e evadidos em um semestre; (b) relação entre evadidos e alunos matriculados; (c) quantidade de evadidos por turma quantificada após todos os alunos ou se formarem ou evadirem”.

Bardaghi e Hutz (2009) destacam o quão habitual é o uso de metodologias quantitativas, a partir de *surveys*, mapeando o fenômeno da evasão de forma ampla, deixando de lado a questão qualitativa da evasão. Ainda sobre a metodologia, Silva (2013) reforça o fato de que a maioria das pesquisas foca em estudos de casos específicos, seja em uma universidade, um curso ou uma turma, dificultando a

generalização dos resultados obtidos. O *modus operandi* de uma pesquisa sobre evasão configura-se pela aplicação de questionários ou entrevistas realizadas pelo pesquisador, selecionando estudantes que evadiram no curso. Nesse contexto, existe a dificuldade recorrente de entrar em contato com os estudantes, além da possibilidade de, ao ter sucesso no contato, camuflar o viés do grupo disposto a participar da pesquisa. O autor também busca destacar o fato de que os resultados das pesquisas são frequentemente apenas estatísticas descritivas, as quais devem, primordialmente, ser contrastadas com as características dos estudantes remanescentes e que se graduam, criando uma comparação com o intuito de traçar estratégias para realmente amenizar os efeitos e a ocorrência de abandonos.

Outro ponto ligado às pesquisas em evasão é o fato de que os estudos exploratórios e descritivos feitos nessa área, geralmente, não tem um aporte teórico da literatura sobre evasão, deixando de lado os principais teóricos e buscando exclusivamente fazer um diagnóstico pontual de um curso ou uma instituição específica, sem interesse em produzir conteúdo teórico para o tema. Isso pode ocorrer pelo fato de que boa parte das pesquisas relacionadas ao tema é realizada por pesquisadores dentro de suas próprias áreas, buscando um diagnóstico prático para a resolução de um problema, e não especialistas em evasão. Taxas de evasão são definidas, perfis de estudantes são traçados e os motivos da que levaram a evasão em cursos ou instituições específicas são elencados, com o intuito de criar uma proposta para intervenções que possam representar uma melhora nas taxas de retenção. Castro e Teixeira (2014) também observam que há um conjunto de estudos feitos em outras áreas de pesquisa que podem ser de grande utilidade para pesquisadores de evasão, pois buscam construir e validar instrumentos de avaliação da vida acadêmica dos estudantes, incluindo informações que podem ter impactos na permanência ou na evasão.

Para Adachi (2017), a evasão deve ser observada com um escopo mais amplo, analisando todas as nuances e detalhes que envolvem o fenômeno, sem deixar de lado o contexto geral. A evasão tem caráter processual, ou seja, para entender os motivos que levam um estudante a abandonar seu curso ou mesmo o sistema, é necessário correlacionar as variações ocorridas em um plano mais abrangente. São diversos os aspectos que levam a ocorrência desse evento, sendo a questão multifatorial o principal aspecto da evasão, e para um entendimento da mesma, é

necessária uma compreensão mais articulada e sistemática, principalmente com análises com viés qualitativo. A autora ainda aponta a necessidade de analisar as características de cada indivíduo, assim como as tendências recorrentes de comportamento dos indivíduos em seu meio, como o contexto social, econômico e institucional no qual o mesmo está inserido. A evasão pode ser uma resposta do indivíduo em meio às dificuldades e obstáculos impostos pelo meio no qual está presente. É necessário entender as transformações ocorridas por meio de interações no intervalo entre a entrada e a saída do estudante, com o intuito de entender, de maneira qualitativa, quais as causas principais desse fenômeno, e a aprender sobre a própria universidade e as dificuldades impostas ao corpo de estudantes.

Com essa questão em mente, foram selecionados alguns estudos que buscaram entender, de maneira qualitativa, as reais causas da evasão no contexto brasileiro. Além disso, a maioria dos estudos na área de evasão é baseada no Modelo de Integração do Estudante de Vincent Tinto (1975). Sobre isso, Magalhães (2013) aponta o fato de que a teoria de Tinto já foi citada em mais de 700 trabalhos acadêmicos, sendo seu modelo criticado, estudado e revisado dentre toda a literatura de evasão num âmbito nacional e internacional. Entretanto, Castro e Teixeira (2014) afirmam que o modelo teórico de Tinto não é suficiente para explicar a evasão no contexto brasileiro. Além disso, criticam o fato de que no Brasil não há um volume considerável de estudos sobre evasão e permanência em comparação com outros países. Os autores apontam que não foram localizados outros modelos que buscassem adaptar modelos internacionais para a realidade nacional ou definir um modelo completamente nacional além do Grupo de Estudos em Ensino Superior da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (BARDAGI; HUTZ, 2005; MERCURI; POLYDORO, 2004 apud CASTRO; TEIXEIRA, 2014).

Nas pesquisas do Grupo de Estudos em Ensino Superior da Unicamp, foi estabelecido que dois dos principais pilares da teoria de Tinto, compromisso com a instituição e o compromisso com o objetivo de se graduar, não tiveram tanto destaque nas decisões dos estudantes de evadir ou mesmo de permanecer nos cursos. Em suma, a permanência estava mais relacionada com o compromisso com o curso e não com a instituição em si, revelando certo sentimento de segurança quanto à escolha de curso, assim como em relação à escolha profissional. Quanto a parte profissional, pode estar relacionado à situação vigente do mercado de trabalho especificamente na

época da pesquisa (BARDAGI & HUTZ, 2005; MERCURI & POLYDORO, 2004 apud CASTRO; TEIXEIRA, 2014).

A elaboração de um modelo adaptado às características do contexto nacional pode ter sua base em modelos já estabelecidos no contexto internacional, desde que o mesmo contemple o maior número de variáveis possíveis ligadas ao contexto acadêmico. Um exemplo é o modelo de Robbins et al. (2004), o qual busca alinhar teorias educacionais de persistência, tais como a de Tinto (1975) e teorias motivacionais (COVINGTON 1998, 2000). Para Castro e Teixeira (2014), usar o modelo de Robbins et al. (2004), incluindo aspectos da literatura nacional, tais como a escolha e o compromisso com o curso, além de utilizar instrumentos já elaborados no Brasil, é o caminho mais razoável para a elaboração de um modelo de evasão/permanência abrangente e interacionista no contexto nacional. Apesar disso, desenvolver um modelo teórico adaptado ao contexto nacional, aparece como um dos grandes desafios dos pesquisadores da área.

Sendo assim, a situação financeira aparece, geralmente, como fator de influência principal no momento de decisão de abandonar um curso, segundo IES privadas e públicas. Aparentemente, tal constatação tem peso decisivo para o estudante, entretanto, essa seria uma simplificação do problema, visto que questões ligadas a expectativas não atendidas dos estudantes, seja em relação à ordem acadêmica (descontentamento com o curso, profissionais ligados a instituição ou com a infraestrutura disponibilizada) ou a formação profissional (desconhecimento sobre o curso ou falta de vagas no mercado de trabalho), assim como a integração com seus colegas, professores e a instituição em si, constituem os principais fatores que levam a evasão. Ao analisar os investimentos em sua formação no ensino superior, tais como tempo e dinheiro, o estudante deve pesar os prós e contras, ou seja, o custo benefício, decidindo se vale a pena ou não continuar em seu atual curso ou instituição (SILVA FILHO et al., 2007, GISI; PEGORINI, 2016).

Gisi e Pegorini (2016) reforçam a questão financeira, citando dificuldades relacionadas a necessidades básicas, como alimentação e transporte, assim como contratempos na necessidade de conciliar trabalho e estudo, no pagamento de mensalidades e aquisição de materiais de aprendizagem, além da falha na ambientação na Instituição de ensino escolhida, assim como a questão ligada à dificuldade na aprendizagem devido a uma trajetória escolar defasada. Lobo (2012)

também aponta a baixa eficiência e a precariedade do ensino médio, os quais falham munir o estudante com as competências e habilidades necessárias no ingresso do ensino superior, assim como a qualidade questionável dos serviços providenciados pela maioria das IES, como algumas das principais razões para a evasão.

Para Ambiel et al. (2016), o tipo de instituição deve ser considerado, dado os diferentes motivos que levam a evasão em IES públicas e privadas. Quanto aos estudantes de instituições públicas, questões ligadas às próprias instituições aparecem com maior destaque, ligadas tanto a realidade acadêmica, como a falta de comprometimento dos professores, ou quanto à estrutura física da instituição. Além disso, é comum a falta de suporte para com esses estudantes, principalmente ligados à família. Uma grande quantidade de estudantes de IES públicas é oriunda de outras cidades, às vezes até mesmo de outros estados, e, por isso, passam por mudanças drásticas no modo de vida, necessitando do suporte familiar de diversas maneiras, tais como a emocional e a financeira.

Quanto às instituições de ensino particulares, o ponto que mais se destaca está ligado à questão financeira, como a dificuldade em pagar as mensalidades, a necessidade de abandonar o emprego para conseguir os créditos dos estágios obrigatórios e, muitas vezes, a necessidade de sair da casa dos pais. Tais dificuldades são realmente típicas dos estudantes de instituições particulares, que precisam arcar com os custos ligados ao curso e também os custos básicos de vida, e, muitas vezes, não tem o suporte familiar e também não conseguem conciliar estudo e trabalho (AMBIEL et al., 2016). Essas afirmações tender a reforçar o argumento sobre a situação financeira ser o fator principal e mais recorrente na decisão de evadir do estudante, entretanto, os estudos de Ambiel et al. (2007) acabam trazendo maior destaque ao suporte, ou melhor dizendo, a falta de suporte, emocional ou financeiro. Além disso, especificam que são mais comuns questões ligadas ao suporte emocional serem apontadas como prioritárias por estudantes de instituições públicas, enquanto problemas ligados ao suporte financeiro são mais recorrentemente apontados por estudantes de instituições privadas. Portanto, deve-se levar em conta a condição socioeconômica da família do estudante, pois esse é comumente um fator chave na decisão de evadir.

Ademais, é preciso dizer que os estudos sobre evasão, muitas vezes, acabam também por detectar as razões que levam os estudantes a, mesmo com dificuldades,

permanecer no curso ou na instituição. Estudantes de universidades públicas, por exemplo, acabam por permanecer no curso mesmo que insatisfeitos, devido à dificuldade de ingresso, seja pelo reconhecimento social de fazer parte e se graduar em IES pública, ou pelo medo de passar pelo processo seletivo altamente desgastante novamente (AMBIEL et al., 2016).

A taxa de evasão nos primeiros anos chega a ser o dobro dos demais anos (SILVA FILHO et al., 2007; SILVA; SANTOS, 2017). Isso se deve a diversos fatores, como as já citadas dificuldades em se integrar a universidade, aos cursos e colegas, acompanhado com a decepção com o curso. Entretanto, ao nos aprofundarmos na questão, é muito possível que a evasão tenha raízes na baixa eficiência e precariedade do ensino médio, os quais, geralmente, são incapazes de suprir as necessidades dos alunos, deixando de garantir certas competências que serão futuramente exigidas no ensino superior, ou até mesmo durante o processo de qualificação para o mesmo, tais como a habilidade e costume de estudar, conhecimentos acadêmicos, comprometimento com o objetivo final e também com a instituição.

A precoce escolha da especialização profissional, também é apontada como uma das principais causas da evasão no primeiro ano de curso (LOBO, 2012). É comum que o jovem, ao terminar o ensino médio, se encontre em uma situação de incertezas, principalmente relacionado ao ato de decidir qual ocupação profissional seguirá, qual curso e qual universidade. Muller (1988) aponta a necessidade de orientação quanto à escolha de uma profissão, pois tal decisão é acompanhada de uma carga social pesada, repleta de conflitos, reflexões e antecipações de um momento futuro, no intuito de projetar seus próximos passos. O processo de escolha, em sua concepção, deveria envolver um planejamento pessoal embasado na realidade cultural, socioeconômica, ocupacional e pessoal. A orientação profissional teria o papel de proporcionar ao orientado uma melhor concepção de si mesmo e, a partir desse esclarecimento pessoal, aprender a escolher um direcionamento educacional e profissional, com objetivos claros de onde se almeja chegar.

Castro e Teixeira (2014) também dão enfoque na questão vocacional, ligando a mesma com a evasão. Os autores apontam que a escolha profissional no Brasil é feita antes do estudante ingressar no ensino superior, o que não acontece em diversos outros países, nos quais a área específica na qual o estudante irá se profissionalizar

é escolhida dois anos após o ingresso no curso, possivelmente tendo impacto no compromisso com o curso em meio a situações que possam ocasionar a evasão. Além disso, mesmo quando o aluno evade uma primeira vez, não quer dizer necessariamente que isso servirá de experiência construtiva, podendo ocorrer novamente uma escolha equivocada do segundo curso. Tal fato talvez esteja ligado a “cultura do vestibular”, na qual o estudante deve se dedicar totalmente a passar em qualquer curso, muitas vezes em detrimento do planejamento da carreira acadêmica e profissional. Basicamente, a falta de atenção, preparação e exploração em relação à escolha do curso e a profissão, tem impacto direto na evasão. Valore (2008), defende a ideia de que o serviço de orientação profissional se mostra deveras necessário, embasando sua afirmação no recorrente problema socioeconômico e de desemprego do país, na concorrência cada vez mais acirrada do mercado de trabalho acompanhada pelas mudanças tecnológicas e científicas em ritmo acelerado. Concomitantemente, existem os prejuízos pessoais e financeiros acarretados pela má escolha profissional, que não refletem apenas na evasão, pois o estudante pode decidir permanecer e finalizar a graduação mesmo não se sentindo totalmente integrado, mas também na vida profissional pós-academia. Valore (2008) afirma que dentre os prejuízos causados pela escolha equivocada da carreira profissional, estão pontos de escala micro, como tratamentos psicoterápicos ou psiquiátricos decorrentes da infelicidade quanto a profissão, ou em uma escala macro, como problemas em diversas instituições devido a insatisfação ou má adaptação de profissionais, ou até mesmo um ônus à sociedade como um todo.

Com base nos problemas citados acima, fica clara a importância de iniciativas do Estado para implementação de políticas públicas focadas na manutenção/retenção do estudante e não apenas no acesso ao ensino superior (SILVA, SANTOS, 2017). Um dos programas mais conhecidos é o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, o qual foi aprovado no Decreto Nº 7.234/2010, destinado aos estudantes de instituições públicas federais. Segundo o Art. 2º do decreto, os objetivos do PNAES consistem em:

- I - Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Quanto ao Art. 3º, fica definido que o PNAES deve ser implementado de maneira articulada com as atividades ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão da instituição. Ademais, dentre as ações de assistência, estão:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico; e
- X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010).

O Decreto citado ainda aponta que tais ações de assistência devem prezar pela igualdade de oportunidades, contribuindo para um melhor desempenho acadêmico, ao agir de maneira preventiva nas situações de evasão e retenção derivadas da insuficiência de aporte financeiro por parte dos estudantes (BRASIL, 2010).

Além do PNAES, existe ainda o Programa Bolsa Permanência, focado em estudantes quilombolas, indígenas e também aos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica matriculados em Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), buscando a permanência dos mesmos até a obtenção da graduação. O benefício é de R\$ 900,00 para estudantes quilombolas ou indígenas, e R\$ 400,00 para os demais. O programa, além de buscar promover a democratização do acesso ao ensino superior, adotando ações complementares de promoção do desempenho acadêmico, tem como objetivo a redução do custo de manutenção das vagas que se tornam ociosas com a evasão estudantil, o qual representa um ônus tanto para os estudantes quanto para a universidade, como já citado. Outros pontos sobre quem pode receber o auxílio, focados nos estudantes não quilombolas ou indígenas, são: “I - possuir renda familiar per capita não superior a um 1,5 salário-mínimo; II – estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias” (BRASIL, 2015).

Gisi e Pegorini (2016) em seu artigo “As políticas de acesso e permanência na educação superior: a busca da igualdade de resultados”, afirmam que, apesar da existência dos programas, adicionando também o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e o Apoio à participação em eventos, os quais de

alguma forma contribuem para a aprendizagem e permanência, se mostram insuficientes ou ineficientes, pois as taxas de evasão continuam altas. Além disso, o contexto atual de corte de verbas destinadas à educação representa um risco de descontinuação para os programas já existentes.

Ademais, a integração entre evasão, qualidade de ensino e avaliações institucionais sistemáticas, com o intuito de mapear estudantes com maior potencial para evasão, possibilitam, como consequência, estabelecer estratégias de manutenção de estudantes que buscam alternativas de continuidade ou recondução daqueles que aspiram novas oportunidades educacionais (AMBIEL et al., 2016). Entretanto, em uma realidade em que os recursos monetários disponíveis para incentivar a manutenção dos alunos ingressantes, não são comparáveis às verbas volumosas destinadas à estratégias mercadológicas para atrair novos alunos, principalmente em relação as instituições particulares, que são as mais atingidas pela evasão. Fica claro, com isso, a necessidade da incorporação de pesquisas consistentes sobre os fatores que realmente influenciam o estudante no momento de decidir evadir.

5 PREDITORES

Esta seção está destinada ao desenvolvimento de uma proposta preditores de evasão, baseado na literatura nacional (AMBIEL et al., 2016; BARDAGI; HUTZ, 2005, 2012; GISI; PEGORINI, 2016; SILVA FILHO et al., 2007; SILVA; SANTOS, 2017) e internacional (COVINGTON 1998, 2000; ROBBINS et al., 2004; TINTO, 1975), com destaque para os modelos de evasão consagrados de Tinto (1975) e Robbins et al. (2004). Ademais, os preditores abordados são de caráter geral, sendo adaptáveis para as particularidades de cada curso, área do saber e Instituição. Para criar uma escala de estressores, seria necessário focar em cada curso de uma instituição, pois existe uma série de fatores específicos significativos de cada área do saber, o que não é o foco deste trabalho. Entretanto, esta proposta de preditores, seguindo as referências bibliográficas, consegue destacar alguns construtos devido a frequência na qual os mesmos são relatados como motivos decisivos para a evasão acadêmica.

Foi estabelecida uma categorização lógica, baseada nos principais preditores de evasão da teoria de Robbins et al. (2004), alinhando os mesmos com a realidade socioeconômica e cultural do estudante do ensino superior nacional. Estudos sobre a juventude brasileira (CARVALHO, 2014; COSTA, 2014; FURIATI, 2010; POCHMANN, 2007; SANTOS, YAMAMOTO, 2018) e sobre os relatos de estudantes evadidos no contexto nacional (BARDAGI; HUTZ, 2012) foram utilizados como referência da realidade na qual o estudante está inserido, com o intuito de entender, qualitativamente, o ponto de vista do indivíduo que decidiu abandonar o ensino superior.

Os preditores foram divididos em dois grupos: o primeiro grupo está relacionado com os construtos impactados pela instituição de ensino, enquanto o segundo está reservado para os construtos exclusivamente pessoais do estudante, ou seja, preditores nos quais a IES pode influenciar pouco ou não influenciar o estudante.

Como visto na Introdução, a maioria das pesquisas relacionadas a programas de predição de evasão são referentes a estudos utilizando mineração de dados, que estão diretamente conectados à área computacional, a qual este trabalho não engloba. Portanto, o diferencial deste trabalho é focar diretamente nas questões

qualitativas com base nos modelos, teorias e na realidade do ensino superior brasileiro.

O primeiro preditor é a Integração Social, visto como o fio condutor e relacionado a todos os outros preditores da proposta. A integração é vital para a permanência do estudante no ensino superior, pois este preditor envolve fatores de desempenho, *background* familiar, suporte financeiro e social e os níveis de comprometimento do estudante. Ademais, a integração também está relacionada às crenças do estudante sobre sua autoeficácia acadêmica, sua visão de que o mesmo está capacitado a realizar tarefas educacionais, adicionando suas características individuais, destacando suas habilidades acadêmicas e histórico escolar.

Um fator que deve ser destacado é o comprometimento, o qual foi dividido em dois preditores: "comprometimento Institucional" e "comprometimento com o objetivo", um em cada grupo. O preditor "comprometimento institucional" é definido pela relação entre o estudante e a IES escolhida, sua confiança na qualidade de ensino e em sua relação com valores e metas da universidade, por isso foi selecionado para o grupo 1. Enquanto os níveis de compromisso com o objetivo estão associados com a vontade do estudante de se graduar, de atingir seus objetivos relacionados à vida acadêmica, suas metas e aspirações pessoais, o que o coloca no grupo 2.

5.1 Grupo 1 – Influência direta da IES

Este grupo trará preditores de evasão selecionados de acordo com a alta influência da IES nos estudantes e na decisão de evadir. Estes construtos são muitas vezes de natureza institucional, como a integração social, características da instituição e desempenho acadêmico.

5.1.1 Integração social

A integração Social é um dos principais preditores para evasão. É definida pela interação entre indivíduos com características variáveis no ambiente acadêmico,

envolvendo níveis de integração e de congruência entre o indivíduo e seu ambiente social. Crenças, valores, atitudes e normas da comunidade universitária, estão relacionadas com a integração. Tinto (1975) observa que a integração pode ocorrer em vários níveis diferentes, como uma subcultura de um curso em particular, chegando até a cultura geral da instituição. A integração social do estudante na educação superior pode ser medida pela performance acadêmica e também pelo seu desenvolvimento intelectual. Entretanto, há diversas características que envolvem e impactam nos níveis de integração, como o comprometimento institucional e com a meta de se graduar, *background*, suporte familiar e financeiro, entre outros (TINTO, 1975).

Magalhães (2013) busca explicar a integração da seguinte forma:

[...] as pessoas procuram ambientes onde encontrem pessoas com valores e interesses similares aos seus; e, quando esta similaridade não é percebida, tendem a vivenciar insatisfação e a evadir. Em um período do desenvolvimento humano onde os relacionamentos com pares exercem uma influência importante sobre o senso da própria identidade, o sentimento de alienação social tem impacto importante sobre decisões e percepções do jovem relativas a ter encontrado ou não o seu lugar na sociedade. (MAGALHÃES, 2013, p.222)

Geralmente a integração ocorre em um ambiente mais informal, com a associação de grupos de trabalho e rodas de conversa, assim como atividades extracurriculares e a interação com membros do corpo docente. Tinto (1975) aponta que o sucesso dessas interações, pode resultar em vários níveis de comunicação, suporte institucional, suporte dos colegas e afiliação com o coletivo. Cada um desses pontos tem sua importância social e passam a fazer parte da avaliação final dos custos e benefícios que o estudante faz ao analisar sua vida acadêmica, além de ter impacto no comprometimento educacional e institucional do mesmo. O autor ainda defende que a integração social pelo suporte dos colegas está diretamente relacionada à persistência. O sentimento e a percepção de fazer parte de um grupo também têm relevância no momento de abandonar ou não o curso.

O estudo de Bardagi e Hutz (2012) com estudantes evadidos reforça a questão da identificação com os valores e interesses do coletivo. Os estudantes se sentiam desengajados devido à falta de integração social com os colegas. Entretanto, uma parte dos estudantes revelou que postergou o abandono justamente pelos vínculos de amizade estabelecidos durante o curso.

Atividades extracurriculares também tem certo destaque na integração social, conforme já mencionado. A participação nesse tipo de atividade auxilia na adaptação e está diretamente ligada a persistência, pois providenciam aos estudantes a integração maior à dinâmica do curso, aos colegas e professores e ao sistema da instituição. Além disso, podem proporcionar o tipo de recompensa social e acadêmica que aumenta o comprometimento com a instituição, pontos esses que levam a permanência do estudante (TINTO, 1975; MAGALHÃES, 2013; TEIXEIRA et al., 2008; SOARES et al., 2014).

A interação social com o corpo docente, não apenas tem importância na persistência (TINTO, 1975), como a falta de interação influencia no momento da evasão. Bardagi e Hutz (2012) destacam a importância da relação professor/estudante, com base nos relatos de estudantes evadidos. Tais relatos abordavam principalmente a decepção com o vínculo distante e formal estabelecido com os professores, o qual se afastava muito do vínculo quase familiar encontrado no ensino fundamental e médio. Existe a possibilidade de que a exigência de maior autonomia e independência por parte da instituição possa ser interpretada como distanciamento e abandono pelos estudantes.

Como dito anteriormente, a Integração Social depende de diversos fatores. Portanto, esta proposta irá destacar os principais fatores segundo a produção bibliográfica (TINTO, 1975, ROBBINS et al. 2004) com o intuito de especificar cada um desses preditores de evasão, além de se basear nas teorias e dados empíricos ligados a juventude brasileira, englobando o contexto socioeconômico e cultural.

5.1.2 Transição

A transição entre o Ensino Médio e a Educação Superior é uma das fases mais complexas para os estudantes. Ao analisarmos as características dos adultos emergentes, que são centrados em si mesmos e buscam a liberdade de explorar novas experiências, ou seja, buscam a independência, principalmente financeira, é possível descrever essa fase da vida como instável. O adulto emergente, se formando no ensino médio, deverá lidar com a necessidade de escolher uma carreira e,

posteriormente, com a possível saída da casa dos pais, seja para estudar ou para trabalhar (ARNETT, 2006). O jovem acostumado com um ambiente paternal e cheio de regalias, tanto em casa quanto no ensino médio, deverá se deparar com uma realidade dura na academia, seja pela questão da deficiência do ensino, pela falta de maturidade, pela escolha equivocada da carreira profissional ou pela ausência das habilidades que lhe serão exigidas na educação superior. Para Soares et al. (2014) esse momento de transição acadêmica apresenta certas ameaças, principalmente ligadas ao ambiente antes familiar do ensino médio, em comparação ao novo ambiente exigente da educação superior.

Portanto, para se realizar a análise da transição entre o ensino médio e a educação superior pela perspectiva do estudante, é necessário entender que o conceito de transição implica na mudança de um contexto para outro, trazendo consigo toda a sua bagagem histórica e suas habilidades e deficiências. Existe um caráter multifatorial na transição à educação superior, trazendo fatores sociais, culturais e individuais dos estudantes, além de ser um processo que acarretará em diversas mudanças, uma delas é a necessidade de se adaptar ao ambiente acadêmico, o qual é repleto de normas, sejam explícitas ou implícitas (FAGUNDES; 2014).

Fagundes (2014) aponta o fato de que tal transição está ligada a um salto qualitativo da educação obrigatória para a educação autônoma, mesmo com todas as descontinuidades pedagógicas que o estudante carrega consigo. Soares et al. (2014) comparam o ensino médio com o ensino superior, destacando que os estudantes não têm mais um apoio fixo em um livro didático, as atividades são menos sequenciadas e exigem maior autonomia do estudante, o que é refletido, por exemplo, na maior flexibilidade de horários, no maior distanciamento da relação professor-estudante.

O jovem deverá enfrentar desafios acadêmicos, sociais, institucionais, psicossociais e vocacionais no processo de transição e integração acadêmica, muitas vezes relacionados a níveis de maturidade e autonomia do estudante, os quais podem refletir no sucesso da adaptação. Ao focar na problemática acadêmica e institucional, Magalhães (2013) aponta às elevadas exigências organizacionais, de aprendizagem, cognitivas e de compromisso que os estudantes deverão desenvolver durante a graduação. O desenvolvimento pessoal é destacado pela criação de uma identidade mais cristalizada, imbuída com um “código de valores mais organizado”

(MAGALHÃES, 2013, p. 216). Para Soares et al. (2014), o fator mais preponderante na dificuldade de adaptação ao ensino superior, é o baixo nível psicossocial do estudante. O estudante deverá ser mais maduro para estabelecer relacionamentos interpessoais, seja com seus colegas ou com professores, além de, caso não tenha desenvolvido estratégias de tolerância às diferenças, ou de relação com autoridades no decorrer do ensino médio, estas competências sem dúvidas lhe serão exigidas na educação superior (MAGALHÃES, 2013; SOARES et al., 2014).

Magalhães (2013) aponta, por fim, a autonomia como um dos grandes desafios, dada a necessidade de tomadas de decisão, comprometimento com metas estabelecidas e, também, com a exploração da carreira profissional. Entretanto, há também a questão da autonomia para a busca de conhecimentos e habilidades que o estudante acaba não encontrando em seu curso, e acaba por complementar sua graduação.

Dito isso, não é de se espantar que o primeiro ano no ensino superior seja um período crítico para a permanência do estudante. As taxas de evasão entre calouros chegam a ser o dobro dos demais anos em diversos cursos. Isso se deve a uma conjuntura de fatores que envolvem não só a transição acadêmica, mas também expectativas equivocadas, decepções com a realidade acadêmica e profissional e a baixa eficiência do ensino médio, que pode levar o estudante ingressar em um curso superior mesmo despreparado (SILVA FILHO et al., 2007; SILVA; SANTOS, 2017).

Com base nesse contexto, as crenças de auto-eficácia, ponto vital na teoria de Robbins et al. (2004), aparentam ter grande relevância, tanto na permanência do estudante, quanto na decisão de evadir. Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) observaram que os estudantes, durante o decorrer do primeiro ano, acabam perdendo sua crença na auto-eficiência em diversos aspectos da vida acadêmica, ou seja, boa parte dos estudantes relatou se sentirem menos capazes do que imaginavam em tarefas exigidas no ensino superior, tais como organizar, executar e planejar certas ações ligadas a metas educacionais, nos seis primeiros meses de curso, ou seja, na metade do primeiro ano dos calouros. Essas constatações demonstram a percepção dos estudantes de como as tarefas acadêmicas na educação superior tem um grau de dificuldade que exige mais do que os mesmos se sentem preparados para desempenhar. Tais fatores têm impacto direto e negativo na motivação e no esforço dos estudantes para realização de tarefas acadêmicas, assim como na interação

social e nas experiências no ensino superior. Os estudantes relataram falta de confiança até mesmo em momentos de se relacionar com colegas e professores, seja com fins sociais ou acadêmicos.

Basicamente, é possível entender que a transição é um fator chave e deve servir como preditor para evasão. Pois, o estudante sente diversas dificuldades ao mudar drasticamente de ambiente e dinâmica, sejam relacionadas ao desconhecimento sobre o curso, dificuldade em relacionamentos interpessoais, baixo desempenho, pouco suporte familiar, descontentamento com o regimento institucional ou, por fim, expectativas frustradas.

5.1.3 Desempenho Acadêmico

O desempenho acadêmico e o desenvolvimento intelectual são as principais maneiras de se medir a integração social do estudante no meio acadêmico. O primeiro ponto está diretamente relacionado ao cumprimento de certas normas e padrões mais explícitos do sistema acadêmico. O desempenho do estudante é geralmente medido por notas, sendo então a forma mais visível de recompensa no meio acadêmico e representando a forma mais tangível de predição do futuro acadêmico e profissional. Entretanto, o desenvolvimento intelectual representa uma forma mais intrínseca de recompensa, sendo uma parte integrante do desenvolvimento pessoal e acadêmico do estudante (TINTO, 1975). Devido à natureza intrínseca do desenvolvimento intelectual, esta proposta utilizará o desempenho acadêmico (notas) como um preditor, devido sua natureza mais direta e evidente.

Na visão de Tinto (1975), notas representam as habilidades do estudante de atender aos padrões acadêmicos preferenciais da instituição. Avaliam os atributos e as conquistas do estudante em meio aos objetivos e valores do sistema acadêmico no qual está inserido. Sendo assim, Magalhães (2013) e Tinto (1975) acentuam a importância de distinguir os estudantes que voluntariamente decidem abandonar o curso, seja por qualquer motivo, dos estudantes que fracassaram nos estudos, pois há estudantes que abandonam o curso mesmo com bons desempenhos.

O baixo desempenho acadêmico tem como consequência, geralmente, o abandono da vida acadêmica ou o atraso nos estudos em comparação com outros estudantes, o que acaba por provocar insatisfação pessoal e frustração e, em alguns casos, deterioração da personalidade (FAGUNDES; 2014).

No caso desse trabalho de predição da evasão, o conceito de desempenho educacional adotado será o de Tinto (1975), uma definição mais operacional, com a intenção de facilitar a detecção de estudantes com baixo desempenho, ou seja, que tem notas abaixo da média. Contudo, serão levados em conta conceitos mais amplos, como o de Touron (1984) que consiste no resultado da aprendizagem por parte do estudante por meio das ações educativas do professor, mesmo que nem toda a aprendizagem seja fruto da ação docente; e o conceito de Jiménez (1994), que leva em conta não apenas as atitudes e motivações dos estudantes, mas variáveis medianeiras, como a relação com os professores, familiares, etc.

Além disso, o preditor Desempenho está fortemente ligado ao construto “habilidades acadêmicas”, definido na Teoria de Robbins et al. (2004) como recursos e habilidades cognitivas, comportamentais e afetivas utilizadas para atingir o sucesso em suas metas, tarefas e também no gerenciamento de demandas acadêmicas. Tal construto mostrou-se como um preditor para a retenção, devido ao sentimento de realização do estudante ao dominar o conteúdo ministrado. Portanto, a ausência de tais habilidades, pode prejudicar o desempenho e, com isso, aumentar as chances do estudante de evadir. Este construto da Teoria de Robbins et al. (2004) será posteriormente explorado, mas integrado no construto “Características individuais” deste trabalho.

Há também outros fatores que impactam diretamente no desempenho do estudante, e conseqüentemente na possível evasão, tais como a nota do vestibular (principalmente no caso de instituições públicas), o fato de o estudante ter se matriculado em um curso pré-vestibular, se o estudante é oriundo do ensino público ou privado e, por fim, o *background* familiar, ponto relevante que também será um futuro preditor.

Em seu estudo sobre a relação entre a evasão e o desempenho no vestibular alinhado com o *background* familiar, Sampaio et al. (2011) revelam um resultado surpreendente, argumentando que a nota do vestibular tem impacto na evasão. Os

estudantes com maiores notas no vestibular acabam por se sentirem confiantes, adotando seu bom desempenho como um indicador positivo no momento de realizar outro vestibular. Basicamente, se o estudante sentir que não está se adaptando ao seu atual curso, e se sente confortável na busca por um novo, apoiado pelo seu bom histórico em vestibulares, o mesmo tem uma propensão maior a evadir. Contudo, o mesmo não se aplica a estudantes com notas baixas no vestibular, ou que se sentem menos confiantes. A decisão de continuar no curso acaba sendo reforçada, pelo risco de não passar em outro vestibular. Um agravante nesse caso é a renda, pois estudantes com baixa renda se sentem ainda mais compelidos a continuar em seus cursos e não correr riscos.

O background familiar e o histórico escolar do estudante também estão ligados ao desempenho e evasão. Estudantes com bom histórico escolar, geralmente têm maiores probabilidades de sucesso acadêmico e perspectivas de carreira. Entretanto, Sampaio et al. (2011) argumentam que estudantes que se sentem mais capacitados podem apresentar comportamento relacionado a evasão, pois se sentem confortáveis para buscar outros cursos. Uma possibilidade para resolução de tal problema são políticas de transferências internas nas instituições.

Quanto ao *background* familiar, estudantes oriundos de escolas particulares apresentaram desempenho 17% superior em suas notas médias do que estudantes de escolas públicas na Universidade Federal de Pernambuco, na pesquisa de Sampaio et al. (2011). Isso reforça o fato de que estudantes oriundos de família com maior renda, geralmente entram no ensino superior com uma bagagem educacional e habilidades acadêmicas que são exigidas no ensino superior. Para o estudante de baixa renda, existem mais desafios, dada a desigualdade do sistema social e educacional brasileiro.

5.1.4 Comprometimento com a Instituição

Comprometimento institucional pode ser definido pelo sentimento de satisfação do estudante perante a escolha da universidade, sua confiança na qualidade do ensino e o grau de importância por graduar-se na instituição escolhida. Deve ser

levado em conta o apego emocional do estudante para com a instituição, além da percepção de segurança de que a escolha por tal instituição lhe proporcionará as ferramentas e conhecimentos necessários para um futuro êxito profissional (ROBBINS et al. 2004; TINTO, 1975). Bardagi e Hutz (2012) explicam que o sentimento de pertencimento a uma comunidade, compartilhando seus valores, crenças e interesses, faz parte da integração social e é vital para a confirmação da noção de ter escolhido o curso certo na instituição certa.

Em seu estudo sobre a visão dos estudantes evadidos, Bardagi e Hutz (2012) apresentam relatos relacionados a deficiência na interação com os pares e na adaptação ao ambiente acadêmico. A dificuldade na interação com os grupos, e conseqüentemente com a instituição, dada a falta de relacionamento com os valores e interesses, resulta no desengajamento e, posteriormente, na evasão.

O papel do corpo docente também tem repercussão na criação de comprometimento institucional e na integração acadêmica do estudante. Atividades criativas de aprendizagem, domínio do conteúdo, identificação com a matéria aplicada, experiências na vida profissional, organização e planejamento, são alguns dos pontos positivos que levam ao aumento de engajamento institucional por parte dos alunos. Ademais, os estudantes relatam a importância do relacionamento professor-aluno, por meio do interesse nas peculiaridades e dificuldades de cada estudante, empatia, abertura para questionamentos e disponibilidade fora da sala de aula, capacidade de aumentar o interesse dos estudantes tanto pela área de estudo quanto pela matéria aplicada, além da capacidade de transmitir os valores e experiências da vida acadêmica (BARDAGI; HUTZ, 2012).

Tinto (1975) argumenta que existem várias formas de integração social que ocorrem dentro do sistema universitário, no qual o relacionamento com os colegas parece estar mais relacionado com a integração social individual e compromisso com a instituição, adicionando também o fato de que atividades extracurriculares e integrações com o corpo docente parecem ter importância secundária, o que vem de encontro com os estudos de Bardagi e Hutz (2012), abrindo espaço para novas pesquisas na área.

Existe também o fato de que os níveis de compromisso institucional podem levar a diferentes modos de evasão. Caso os níveis de comprometimento com a

instituição estejam baixos, e ao mesmo tempo os níveis de comprometimento com o objetivo de se graduar estejam altos, é possível que o estudante decida pela transferência entre instituições. Entretanto, caso ambos os níveis estejam baixos, a maior probabilidade é que o estudante abandone o ensino superior permanentemente (TINTO, 1975). De qualquer forma, existe também a possibilidade de que o estudante, mesmo com pouca afeição pela instituição, decida resistir devido ao medo de precisar passar pela comumente traumática maratona de vestibulares.

4.1.5 Características da Instituição

Estabelecido que a evasão é um processo multidimensional que envolve diversos pontos, inclusive a integração do indivíduo e a IES, as características da instituição têm relevância e estão relacionadas às diferentes taxas de evasão. Dentre as características da instituição, podemos destacar: instalações físicas, recursos financeiros e educacionais, e o corpo docente, os quais têm papel vital na integração social do estudante, seu comprometimento institucional e seu desenvolvimento acadêmico (TINTO, 1975).

O sistema acadêmico e social desenvolvido na instituição é apontado por vários estudantes como um dos fatores de permanência ou evasão, dependendo dos níveis de integração com o mesmo. Estudantes que encontraram poucos pontos em comum entre suas necessidades e o clima social da instituição, ou seja, não se sentem à vontade no ambiente da instituição, devido às peculiaridades físicas, educacionais e sociais IES, acabam evadindo (SAMPAIO et al. 2011; TINTO, 1975).

Tanto Sampaio et al. (2011) quanto Tinto (1975) destacam a escassez de trabalhos focado no papel das características da universidade perante a evasão, entretanto, ambos destacam que os níveis de evasão são menores em universidades com padrões acadêmicos elevados e com maior inserção social do estudante do meio acadêmico. Ademais, a instituição é responsável por reforçar às motivações, aumentando assim a probabilidade de sucesso acadêmico e diminuindo os níveis de evasão.

5.2 Grupo 2 – Influência baixa ou nula da IES

O grupo 2 traz os preditores selecionados com base na influência baixa ou nula da instituição perante os mesmos. Tais preditores são de natureza pessoal, muitas vezes baseados em características construídas por toda a vida acadêmica e social do estudante, tais como as expectativas, o background familiar e suas características individuais.

5.2.1 Expectativas

As expectativas estão dentre as principais variáveis na transição e adaptação acadêmica dos estudantes no ensino superior. São moldadas pelas experiências educacionais anteriores, seus projetos e aspirações de carreira, além de receber forte influência de fatores, sociais, econômicos e familiares e, por fim, pelas propagandas e informações divulgadas pelas IES (SOARES et al., 2014). As expectativas iniciais dos estudantes atuam fortemente na adaptação e influenciam na sua persistência e assim como no êxito no desempenho acadêmico (GOMES; SOARES, 2013). É comum que os ingressantes apresentem altas expectativas quanto a vida acadêmica, suas futuras relações com colegas e professores, quanto a qualidade e conteúdo do curso e sua carreira profissional, as quais geralmente se provam irreais, provocando uma série de decepções. Tais desapontamentos podem refletir em fraca integração social e envolvimento acadêmico (SOARES et al., 2014).

Como dito anteriormente, os primeiros meses na Educação Superior são importantes por representarem um momento de transição. Dito isso, essa fase pode funcionar também como uma quebra das expectativas, prejudicando o envolvimento acadêmico. Em um estudo sobre as expectativas e vivências acadêmicas e seu impacto em calouros, Fernandes e Almeida (2005) constataram que estudantes com expectativas mais realistas, apresentavam rendimentos superiores no final do ano letivo.

Há também o fato de que a independência, financeira ou social, geralmente esperada na maioria das vezes, não é atingida e, conseqüentemente, existe a

frustração inerente do adulto emergente que busca, de alguma forma, diminuir o controle parental e vê no ensino superior uma ferramenta para conseguir êxito profissional e financeiro (BRANDÃO; SARAIVA; MATOS, 2012). Expectativas quanto a professores cativantes, currículos inovadores, espaços autônomos para pesquisa, ou seja, um ambiente associado à carreira de sucesso, nem sempre é encontrado. A decepção parece ser derivada de ilusões em relação à IES escolhida, ou a vida acadêmica em geral. Portanto, estudantes com expectativas mais realistas quanto ao curso e também quanto à instituição de ensino, permanecem no curso até sua conclusão em sua maioria (TEIXEIRA et al., 2008; SOARES et al., 2014)

Em um estudo sobre expectativas, habilidades acadêmicas e sociais e seus impactos no desempenho acadêmico, Gomes e Soares (2013) constataram que quanto maiores às expectativas do estudante relacionadas ao envolvimento e utilização dos recursos da instituição, menor era o desempenho acadêmico apresentado. Contudo, o desempenho era positivo quando estava relacionado a altas expectativas em relação ao comprometimento com o currículo apresentado pelo curso. Os autores concluíram que os calouros que tinham confiança em seu potencial próprio, deixando em segundo plano os recursos disponibilizados pela instituição, apresentavam maior entusiasmo e autoconfiança pra conquistar resultados melhores.

Igue, Bariani e Milanesi (2008) apontam que alunos concluintes apresentam níveis superiores de envolvimento institucional, satisfação quanto às suas relações interpessoais no meio acadêmico, assim como autoavaliação positiva quanto à maturidade e identidade, quando comparados com calouros. Basicamente, tais dados parecem demonstrar que a experiência acadêmica auxilia na adaptação das expectativas, tornando-as mais condizentes com a realidade.

Soares et al. (2014) defendem a ideia de que as vivências acadêmicas estão relacionadas as expectativas de envolvimento social, vocacional e curricular. Em suma, os autores apontam que tais expectativas tem o potencial de determinar o sucesso na transição e adaptação acadêmica. As expectativas de envolvimento social giram em torno da relação com colegas, seu nível de intimidade e suporte social e podem ser um preditor considerável, pois quanto mais satisfatórias forem as relações interpessoais dos estudantes, maiores as chances de adaptação e êxito acadêmico.

Quanto ao envolvimento vocacional, pode ser definido pelas atividades ligadas ao desenvolvimento de seu propósito vocacional, como atividades de integração entre prática e teoria, sendo o estágio o melhor exemplo e também a atividade que melhor favorece o estudante no âmbito de satisfação com sua escolha profissional. O estudo de Soares et al. (2014) indica que expectativas relativas ao envolvimento social e vocacional, são preditores da qualidade da vivência acadêmica em relação a carreira desejada.

A questão de envolvimento curricular está associada com as expectativas quanto às atividades curriculares, ou seja, as atividades ligadas às disciplinas de cada curso e a sua aprendizagem. O comprometimento com as tarefas curriculares depende do nível de envolvimento do estudante e o quanto este está motivado a investir em tais atividades. Ademais, os níveis de envolvimento curricular são traduzidos em um forte preditor da vivência acadêmica, e, associado com o envolvimento social, se torna também um preditor da dimensão institucional, ou seja, revela a satisfação com as instalações e serviços providos pela instituição e seu desejo de permanecer estudando na mesma (SOARES et al., 2014).

O conhecimento relativo às expectativas dos estudantes ao serem inseridos na vida acadêmica mostra-se relevante, pois, nas últimas décadas, a expansão do acesso ao ensino superior aumentou a heterogeneidade dos perfis dos estudantes, com suas peculiaridades, classes sociais e, também, contexto socioeconômico e cultural. Dito isso, as expectativas quanto à vida acadêmica devem ser investigadas, pois as mesmas têm impacto vital na permanência ou na evasão do estudante.

5.2.2 Background Familiar

O *background* familiar, tanto no suporte financeiro quanto no social, é apontado por muitos autores (GISI; PEGORINI, 2016; ROBBINS et al. 2004; SAMPAIO et al. 2011; SILVA FILHO et al., 2007; TINTO, 1975) como um dos principais pontos que levam a evasão. Entretanto, há visões diferentes sobre o assunto e ambas serão abordadas.

Com base na literatura, o preditor “Background familiar” foi dividido em dois subconstrutos: Suporte financeiro e Suporte Social. O suporte financeiro está logicamente relacionado à renda familiar e ao investimento na educação do estudante. Já o suporte social é referente ao apoio emocional percebido e a relação da família com a educação do filho.

5.2.2.1 Suporte Financeiro

O aporte financeiro do estudante tem impacto decisivo na evasão. Gisi e Pegorini (2016) apontam que estudantes de baixa renda encontram dificuldades relacionadas com necessidades básicas, tais como alimentação e transporte. Além disso, há a questão da necessidade de conciliar trabalho e estudo, fato geralmente relacionado a estudantes de baixa renda, que são compelidos a ingressarem no mercado de trabalho, mesmo em empregos informais e de baixa remuneração. O pagamento das mensalidades e a aquisição de materiais exigidos pelo curso, também são apontados como contratempos para estudantes de baixo poder aquisitivo.

Em um país desigual como o Brasil (CARVALHO, 2014; COSTA, 2014; FURIATI, 2010; IAMAMOTO, 2013; ONU-PNUD; 2019; WAISELFISZ, 2007) é de se esperar que estudantes oriundos de famílias de baixa renda tenham maiores dificuldades. Contudo, é mais comum que estudantes com maior renda abandonem o curso do que estudantes de baixa renda. Apesar de terem condições de estudo, seja pelas escolas privadas ou cursinhos, assim como o privilégio de ter maiores oportunidades de escolha de carreira adequadas as suas aptidões e desejos, os níveis de evasão são maiores para estudantes com maior renda (SAMPAIO et al., 2011).

Estudantes com maior suporte financeiro dos pais optam pela evasão justamente devido ao suporte familiar, que lhes concede a oportunidade de buscar uma nova carreira. Estudantes de famílias mais ricas têm, além de maiores chances de ingressar no ensino superior, a possibilidade de abandoná-lo em detrimento da busca de outro curso ou instituição (SAMPAIO et al., 2011; TINTO, 1975). Algo que vem justamente de encontro com a realidade de estudantes com menor suporte, que abandonam o ensino superior ou pela falta de condições financeiras, ou por

encontrarem no mercado de trabalho mais vantagens do que no ensino superior. Costa (2014) aponta que estudantes de baixa renda, ao conseguirem se inserir no mercado de trabalho, alimentam expectativas altas quanto à ampliação de renda e possibilidade de transformar sua realidade. Portanto, é comum que busquem pesar os prós e contras de sua permanência no ensino superior em comparação com a necessidade de trabalhar.

Outro ponto é o tipo de escola frequentada, dada à diferença qualitativa das instituições, como as vistas entre escolas públicas e privadas. Essa relevância é acentuada no Brasil, onde a desigualdade também se encontra na educação, pois estudantes oriundos de instituições privadas, geralmente são melhores preparados e tem habilidades acadêmicas que são escassez nos estudantes das escolas públicas (SAMPAIO et al., 2011).

Sampaio et al. (2011) destaca o custo do ensino, revelando que quanto maior o custo, maiores as taxas de evasão. Os estudantes precisam arcar com os custos acadêmicos, como materiais de estudo, livros, e, dependendo do curso, utensílios de alto valor monetário, como os relacionados a cursos na área da Saúde.

Apesar de a IES não ter impacto direto nas finanças familiares do estudante,

5.2.2.2 Suporte Social

Tanto na Teoria de Tinto (1975), quanto na Teoria de Robbins et al. (2004), o suporte social familiar está relacionado ao abandono precoce do ensino superior. Baixos níveis de apoio emocional, ou má convivência com os pais, são fortes preditores para evasão.

Estudantes que têm um bom relacionamento dentro da família apresentam níveis de persistência maiores e tendem a vir de famílias com dinâmicas mais democráticas, abertas, solidárias e de menor conflito com os filhos (ROBBINS et al. 2004; TINTO, 1975). Contudo, é comum que os jovens, apesar de residirem com os pais, não se sintam próximos psicologicamente. A convivência entre gerações mostra-se complicada, devido ao conflito do pensamento e valores dos pais, os quais foram

educados em outros tempos, o que provoca a falta de intimidade e o afastamento psicológico (ANDRADE, 2010).

A expectativa dos pais em relação à educação de seus filhos, também é um fator associado ao suporte social. Tinto (1975) evidencia que estudantes persistentes recorrentemente recebem mais conselhos, elogios e relatam maior interesse dos pais para com as experiências acadêmicas dos filhos, além de expressarem expectativas positivas quanto ao sucesso educacional e profissional do mesmo.

Os níveis de expectativa dos pais, geralmente têm influência tanto nos níveis de persistência, quanto nas próprias expectativas do estudante (TINTO, 1975). Um exemplo é a noção de mobilidade social, na qual os pais colocam fortes expectativas na educação dos filhos, com o intuito de que tal investimento dê frutos financeiros. Ao ingressar no ensino superior, existe a expectativa de que, a partir da capacitação profissional de alto nível, exista uma elevação de renda e a oportunidade de crescimento pessoal e profissional, principalmente em famílias de baixa renda, com destaque para os estudantes beneficiados por bolsas (COSTA, 2014; POCHMANN, 2007).

5.2.3 Comprometimento com o Objetivo

Esse subconstruto foi elaborado com base no preditor “objetivos acadêmicos” retirado da teoria de Robbins et al. (2004) que consiste nos fatores de persistência e compromissos com o objetivo de se graduar, adquirindo o diploma universitário. É possível incluir também os sentimentos positivos do estudante perante a educação em geral e seus benefícios. Tinto (1975) reforça que fortes níveis de compromisso com o objetivo de completar o ensino superior, são fortes preditores para a persistência, assim como níveis baixos, apontam para a direção da evasão. Tal preditor está alinhado com planos de carreira e expectativas educacionais do estudante e relacionado com suas habilidades educacionais e expectativas ocupacionais futuras.

Magalhães (2013) dá destaque ao fato de que planos para a pós-graduação, ou seja, inclinações para o investimento em seus estudos aprofundados e em uma

carreira acadêmica são fatores ligados à persistência. Além disso, estudantes com grandes ambições profissionais ligadas a formação acadêmica, também se demonstraram inclinados a permanência. Entretanto, estudantes com baixos níveis de ambição, mostraram-se inclinados a evasão.

Outro ponto relacionado ao comprometimento com o objetivo, é o status social. Tinto (1975) argumenta que estudantes com status social mais baixo, aparentam ter níveis de comprometimento com metas mais altos se comparados com os estudantes de maior renda. Dito isso, o autor sugere que programas elaborados para aumentar o desempenho acadêmico de estudantes de baixa renda, podem aumentar os níveis de persistência na faculdade.

5.2.4 Autoeficácia Acadêmica

A autoeficácia acadêmica está ligada às teorias de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), Bandura (2001), as teorias motivacionais de Covington (2000), e principalmente na teoria de Robbins et al. (2004), se destacando como o preditor mais relevante do estudo, pois é o melhor preditor tanto para retenção quanto para desempenho no ensino superior.

Pode ser definida pela autoavaliação do estudante quanto a sua capacidade/habilidade de obter sucesso no meio acadêmico. Adicionando a percepção do estudante quanto suas chances/oportunidades de obter tal sucesso (ROBBINS et al. 2004). É a crença do estudante em capacidade de efetuar e organizar tarefas referentes à vida acadêmica. Para Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), estudantes com níveis de autoeficácia mais elevados, têm tendência a buscar desafios, persistência perante dificuldades e revelam comportamentos ligados a maiores níveis de motivação.

Para Robbins et al. (2004), os modelos educacionais, tais como o de Tinto (1975), subestimam a importância do engajamento acadêmico evidenciado pela autoeficácia acadêmica. Bandura (2001) e Masotti (2014) explicam que a autoeficácia acadêmica influencia comportamentos cotidianos, sendo um elemento preponderante

no desenvolvimento pessoal do estudante, influenciando em quais atividades serão realizadas e quais habilidades serão desenvolvidas.

A percepção do estudante sobre sua eficácia no meio acadêmico influencia na capacidade de autorregulação de suas ações, suas habilidades de organizar e executar atitudes e comportamentos no intuito de readequar suas relações sociais e interpessoais, ou seja, ao se defrontar com dificuldades relativas à sua vida social dentro e fora da instituição, o estudante se sente preparado, resultando em comportamentos mais competentes socialmente (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO; 2011).

Todavia, a autoeficácia tem uma natureza variável. Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) utilizam o exemplo de uma pessoa com alto nível de autoeficácia acadêmica, a qual se julga capaz de efetuar diversas atividades relacionadas a aspectos intelectuais e de aprendizagem e, ao mesmo tempo, ter níveis baixos de crença na sua autoeficácia social. Os níveis de autoeficácia acadêmica estão relacionados com a intensidade da convicção do estudante de que têm a capacidade de realizar seus objetivos no meio acadêmico, portanto, crenças de autoeficácia frágeis estão expostas e correm o risco de serem desestruturadas à menor intempérie, enquanto estudantes com níveis sólidos de autoeficácia persistem mesmo após o insucesso. Dito isso, estudantes com baixos níveis de autoeficácia, estão mais propensos a abandonarem o curso perante as dificuldades.

Crenças positivas de autoeficácia também se apresentam favoráveis no desenvolvimento do potencial dos estudantes, uma vez que os mesmos se sentem confiantes e se esforçam mais para a realização dos afazeres. Masotti (2014) explica que mesmo que os estudantes ainda não possuam a habilidade específica para a realização de uma ação, dado o esforço e a intenção de melhorar, acabam desenvolvendo novas maneiras de realizar a tarefa, ou simplesmente progridem e acabam elevando seu potencial.

Em relação ao gênero, não foram observadas diferenças significativas entre homens e mulheres, entretanto, quando o foco é nos estudantes com distúrbios de aprendizagem, observou-se que as mulheres apresentam menor crença na autoeficácia durante sua formação superior. Tal dado pode estar relacionado a questões culturais brasileiras em relação à educação da mulher, a qual é comum

engrandecer a capacidade do homem, enquanto limita a da mulher, afirmando que a mesma é menos habilitada do que o homem, de forma explícita ou implícita (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011).

Por fim, é necessário entender que a crença na autoeficácia não é construída de uma hora para outra, mas sim ao longo da vida. É um processo desenvolvido por interações interpessoais, características individuais, comportamentais e sociais. (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011).

5.2.5 Características Individuais

Características individuais têm papel mediador no processo de adaptação e integração social ao contexto acadêmico. Gênero, habilidades de estudo e personalidade são algumas das características abordadas nesse preditor (FAGUNDES, 2014; ROBBINS et al. 2004; TINTO, 1975).

As características peculiares de cada indivíduo, se relacionadas à aprendizagem, por exemplo, estão ligadas geralmente às habilidades de estudo, que são recursos cognitivos, comportamentais e afetivos utilizados na vida acadêmica para ter êxito em suas metas, tais como em avaliações, atividades curriculares e, por fim, o objetivo final que é a graduação. No estudo de Robbins et al. (2004) o preditor “habilidades acadêmicas” foi o terceiro melhor preditor para retenção, além de ter papel de preditor para desempenho futuro dos estudantes no ensino superior. Os autores esclarecem que o preditor “habilidades acadêmicas” tem influência na evasão e na persistência devido ao sentimento de dominar ou não o conteúdo ministrado em aula. Estudantes que conseguem assimilar o conhecimento têm maior propensão a continuar no curso, enquanto aqueles que têm maiores dificuldades acabam se sentindo incapazes ou têm a sensação de que não deveriam estar ali, devido à escolha equivocada de carreira.

Ademais, dados como o histórico escolar do ensino médio e nota no vestibular, também são valiosos, pois auxiliam como preditores de desempenho, e, como já foi explanado nesse trabalho, desempenho está diretamente ligado a evasão de estudantes (ROBBINS et al. 2004; TINTO, 1975). Isso ocorre geralmente devido a

capacidade do estudante de corresponder positivamente ou negativamente às expectativas e a metas estabelecidas em um ambiente educacional.

No contexto nacional, Sampaio et al. (2011) indicam que estudantes oriundos de escolas particulares e que se matricularam em cursinhos preparatórios, por exemplo, tiveram notas maiores no vestibular e ingressaram na educação superior com habilidades acadêmicas desenvolvidas e exigidas na vida acadêmica, devido a uma bagagem educacional de maior qualidade.

Pontos ligados a personalidade também foram associados a evasão, apesar de não terem o mesmo peso que as habilidades acadêmicas; significativas diferenças de atitude e personalidade foram encontradas em alguns estudantes evadidos. Falta de flexibilidade para lidar com mudanças, instabilidade emocional e ansiedade, ou extrema inquietude e preocupação perante o sucesso acadêmico de colegas, foram algumas das características de personalidade encontradas (TINTO, 1975). Entretanto, esse estudo foi feito na década de 1970 e, portanto, podem estar defasados devido às mudanças na realidade vigente. Assim sendo, novos estudos relacionados ao tema são recomendados.

Com relação ao gênero, os resultados mostram que mulheres têm em média menor probabilidade de evasão, ou seja, as taxas de evasão são maiores entre homens e em cursos técnicos (SAMPAIO et al. 2011), mesmo o número de mulheres ingressantes sendo maior (55,2%). Os dados do Censo da Educação Superior de 2017 ajudam a ilustrar a situação, exibindo que o número de concluintes mulheres representava cerca de 60% dos estudantes que conseguiam se graduar (INEP, 2017). Tais dados também precisam de mais estudos, pois demonstrar que homens têm mais probabilidade de evadir, sem realmente focar na origem do problema, parece o tipo de solução “tapa-buraco”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa mostrou a complexidade no entendimento da evasão devido a sua natureza heterogênea, que engloba diversos fatores sociais, culturais, psicológicos e financeiros. A evasão, por ser um problema geral das universidades, tanto privadas quanto públicas, deveria ter um número ainda maior de trabalhos voltados a resolução dessa questão. A revisão bibliográfica revelou a existência de esforços para a predição da evasão utilizando mineração de dados em uma série de trabalhos, revelando bons resultados com altas porcentagens de predição. Entretanto, esses trabalhos focaram em uma análise quantitativa e não qualitativa, o que foi o intuito dessa dissertação.

Durante o desenvolvimento da proposta de preditores, foi notada a relação intrínseca de vários construtos entre si. O maior exemplo é a integração social, a qual está conectada com praticamente todos os construtos, servindo de fio condutor. A integração está ligada a pontos como o comprometimento institucional e com a meta de se graduar, background e suporte familiar e financeiro. A relação entre os construtos e a complexidade no entendimento da evasão estão representados no número de preditores (dez), pois cada um desses construtos e subconstrutos representa uma característica relevante e anteriormente apontada por estudantes no momento da decisão de evadir. Apesar da tentativa de fundir os construtos, com o intuito de facilitar o estudo e entendimento da proposta, tal ação poderia dificultar a categorização, criar certa confusão do que cada construto engloba e inclusive descaracterizar os construtos mesclados.

Cada instituição, área do saber, curso e, principalmente, cada estudante, tem suas particularidades, por isso, o trabalho tentou abordar os principais pontos ligados a evasão, caracterizando-os e detalhando-os. Portanto, deveria ter uma característica genérica e adaptável. Os pesos de cada construto variando de acordo com as especificidades de cada curso e área do saber.

Ademais, um ponto que deve ser explorado é o fato de que o processo de evasão no ensino superior parece começar antes mesmo do estudante pisar na sala de aula no primeiro dia. Os estudantes ingressam nas universidades com conhecimentos defasados, oriundos de uma educação básica que parece ter falhado

em cumprir todas as diretrizes e objetivos pré-estabelecidos. O trabalho de Gramani e Duarte (2011) aponta que os primeiros anos do ensino básico são os mais relevantes e que tem o maior impacto no desempenho dos estudantes no ensino superior. O estudante ao ingressar no curso desejado e se deparar com um conteúdo complexo demais para ser entendido sem os conhecimentos básicos que ele deveria ter, sente-se frustrado e abalado, tendendo a evadir.

Isso está ligado diretamente as habilidades acadêmicas, inseridas no construto “características individuais” dessa dissertação, o qual consiste nas habilidades de estudo e conhecimentos acadêmicos do estudante, e, posteriormente, impacta a “autoeficácia acadêmica” que é a crença da própria capacidade de ser bem sucedido no meio acadêmico.

O vestibular, o qual na teoria seria uma ferramenta de filtragem daqueles que tem os conhecimentos necessários para ingressar no ensino superior, parece não funcionar em sua plenitude, quando diversos estudantes ingressam sem conhecimentos básicos, principalmente em instituições que focam na captação de novos estudantes e não necessariamente na qualidade do ensino. Parece haver um afrouxamento da rigidez nos componentes necessários para ingressar em algumas instituições, para que então haja um número maior de estudantes pagando mensalidades. Dito isso, a nota do vestibular aparece como um ponto relevante de predição de desempenho, um forte preditor da evasão, principalmente nos primeiros meses. Programas de nivelamento e atendimentos personalizados, ou seja, maior atenção da universidade para estudantes com maior dificuldade, poderiam funcionar como ferramentas para diminuição da evasão.

A questão dos três primeiros meses consistirem no período de maior evasão (GISI; PEGORINI, 2016) parece ser o período que merece maior atenção das IES, pois essa evasão parece estar ligada principalmente a defasagem de habilidades acadêmicas, a transição, e a expectativas frustradas. O estudante já habituado a uma realidade quase paternalista no ensino médio, deve ingressar em instituições que exigem uma maior independência e autonomia. Além disso, o estudante muitas vezes deve sair de casa e se mudar para outras cidades, conhecer novas pessoas e lidar com problemas sociais, financeiros e educacionais, com os quais não está acostumado ou preparado. O choque de realidade pode afugentar os novos ingressantes, pois os mesmos acabam por não se sentirem parte daquela instituição,

o que está ligado diretamente aos construtos “integração social” e “características da instituição”.

Com o intuito de diminuir esse choque, as IES poderiam desenvolver programas de recepção para os estudantes, com atividades de recreação e envolvimento com a instituição, professores e também com os colegas de turma, criando uma ambientação mais amistosa e menos distante. Existe também a possibilidade de utilizar professores com características mais expansivas e amistosas nos primeiros semestres, com a finalidade de aumentar a proximidade do estudante com a instituição. Ademais, como Tinto (1975) e Sampaio et al. (2011) apontaram, a instituição é responsável por reforçar às motivações, aumentando assim a probabilidade de sucesso acadêmico e diminuindo os níveis de evasão.

Quanto às expectativas, os três primeiros meses também aparecem como decisivos, pois podem funcionar como uma quebra das expectativas, prejudicando o envolvimento com a instituição e a integração social. Entretanto, esse construto em específico mostra-se particularmente complexo para a IES, pois as expectativas são de natureza pessoal e heterogênea. O estudo de Fernandes e Almeida (2005) corrobora com esse fator, apontando que estudantes com expectativas mais realistas sobre o ensino superior, apresentam rendimentos superiores.

O papel das IES quanto a evasão deveria ser de acompanhamento individual, o que sem dúvidas exigiria recursos financeiros e acadêmicos. Os trabalhos de Ambiel et al. (2016), Magalhães (2013) e Silva Filho et al. (2007) afirmam que programas regulares de combate a evasão são raros, enquanto investimentos e estratégias de mercado e marketing para captação de estudantes são geralmente o foco das instituições de caráter privado. Afinal, o estudante pode simplesmente trocar de instituição caso suas expectativas não sejam atendidas e, mesmo assim, continuar no ensino superior.

Tal afirmação levanta questões como: seria a captação de estudantes mais importante que a manutenção dos mesmos? Que tipo de investimento a instituição pode adotar para manutenção dos estudantes? Há negligência quanto a evasão?

É difícil imaginar que as instituições negligenciem a evasão, pois a mesma representa ônus de diversos recursos. Entretanto, as instituições tratam a evasão internamente, abordando o assunto quase como um tabu. Muito provavelmente pelo

fato de que as mesmas não querem expor suas fragilidades. Durante o desenvolvimento desse trabalho, universidades foram contactadas, pois havia a intenção de uma pesquisa empírica, utilizando dados dessas universidades, todavia, os pedidos foram negados. Portanto, a necessidade de tratar o assunto de maneira discreta deve passar a impressão de negligência.

Programas de suporte psicológico e psicopedagógico com o intuito de melhorar a qualidade de vida no ambiente acadêmico, poderiam auxiliar estudantes com os dilemas sociais dentro e fora da instituição. Entretanto, como foi evidenciado no número de construtos do Grupo 2, a IES muitas vezes não tem influência direta na decisão do estudante de evadir, pois diversas questões são trazidas do background social, financeiro, cultural e psicológico do estudante e, sobre isso, a instituição não tem controle.

Portanto, focar principalmente nos preditores do Grupo 1, seria uma estratégia lógica. Em termos de investimentos, desenvolver programas estratégicos de manutenção e predição, tentando aliviar os problemas já explanados nessa dissertação na proposta desenvolvida, parece ser o caminho para diminuir a evasão.

Por fim, existe a recomendação do desenvolvimento de uma pesquisa empírica, com o propósito de desenvolver e testar os preditores estabelecidos, construindo um modelo de predição e buscando suas fragilidades e virtudes. De preferência, o modelo deverá ser testado em mais de uma área do saber, curso e instituição, buscando avaliar sua característica adaptável em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; LEON, Alessandro de (Coord.). **Juventude tempo presente ou tempo futuro**. GIFE-Grupo de Institutos, Fundações e Empresas: São Paulo-SP, 2007.

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP: ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004**. USP: São Paulo, 2017.

ALMEIDA, F. M.; PAULA, C. H. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.109, p. 1054-1075, out-dez., 2020.

ALMEIDA, L. S.; DINIZ, A. M. **Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano**: estudo diacrônico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 1, p. 29-38, jan. 2006. Disponível em <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 jun. 2020.

ANDRADE, Cláudia; **Transição para a idade adulta**: das condições sociais às implicações psicológicas; *Análise Psicológica*, 2 (XXVIII): p.255-267, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v28n2/v28n2a02.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2020.

AMBIEL, Rodolfo A. M. et al. Funcionamento diferencial dos itens na Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES). **Psico (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 68-76, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-53712016000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 ago. 2020.

ARNETT, J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties, **American Psychologist**, v.55, p.469-480, 2000. Disponível em: http://www.jeffreyarnett.com/ARNETT_Emerging_Adulthood_theory.pdf. Acesso em 19 abr. 2020.

ARNETT, J. J. Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. **Journal of Adult Development**, 8(2), 133-143, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/227120805_Conceptions_of_the_Transition_to_Adulthood_Perspectives_From_Adolescence_Through_Midlife>. Acesso em 19 abr. 2020

ARNETT, J. J. Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. In: ARNETT, J. J.; TANNER, J. L. (Eds.), **Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century** (pp. 3-19). Washington, DC: American Psychological Association, 2006a.

ARNETT, J. Emerging adulthood in Europe: A response to Bynner. **Journal of Youth Studies**, ed.9(1), p.111-123, 2006b. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13676260500523671?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em 19 abr. 2020.

ARNETT, J. J. The psychology of emerging adulthood: What is known, and what remains to be known? In: ARNETT, J. J.; TANNER, J. L. (Eds.), **Emerging adults in America: coming of age in the 21st century**, p.303-330. Washington, DC: American Psychological Association, 2006c.

ARNETT, J. J.. Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? **Child Development Perspectives**, ed.1(2), p.68-73, 2007a. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>. Acesso em 21 abr. 2020.

ARNETT, J. J.. Emerging adulthood, a 21st century theory: A rejoinder to Hendry and Kloep. **Child Development Perspectives**, e.1(2), p.80-82, 2007b. Disponível em: http://jeffreyarnett.com/ARNETT_2007_Emerging_Adulthood_A_21st_Century_Theory.pdf. Acesso em 21 abr. 2020.

BANDURA, Albert. Social Cognitive Theory: an Agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, v.1, n. 52, p. 1-26, 2001. Disponível em: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001ARPr.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2020.

BARATA-MOURA, José. Educação Superior: Direito ou Mercadoria? *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v.8, n. 4, dez, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1266/1256>>. Acesso em 15 jan. 2020.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior, **Psico-USF**, v. 14, n. 1, p. 95-105, jan-abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/v74yVrtsghWs7HNPjzPN5VF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 02 mar. 2020

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina Acadêmica e Relação com Colegas e Professores: Impacto na Evasão Universitária. **Psico**. v. 43, n. 2, p. 174-184, abr-jun. 2012a. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7870/8034>. Acesso em 02 mar. 2020.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Mercado de trabalho, desempenho acadêmico e o impacto sobre a satisfação universitária, **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 46, n.1, p. 183-198, abr. 2012b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2012v46n1p183/23110>>. Acesso em 02 mar. 2020.

BEAN, J. P. The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. **Review of Higher Education**, v.6, p. 129-148, 1983. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED205151.pdf>> Acesso em 06 fev. 2020.

BEAN, J. P. Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. **American Educational Research Journal**, v.22, p.35–64, 1985. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312022001035> . Acesso em 06 mar. 2020.

BRANDÃO, T.; SARAIVA, L.; MATOS, P. M. O prolongamento da transição para a idade adulta e o conceito de adultez emergente: Especificidades do contexto português e brasileiro, **Análise Psicológica**, XXX (3): p.301-313, 2012. Disponível em: < <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/568/pdf>>. Acesso em 08 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Taxas de analfabetismo**.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20entre,menos%2C%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202001>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI**. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Bolsa Permanência**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>>. Acesso em 12 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Cotas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2012.711%2F2012,educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos>. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **FIES e P-FIES**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/50731-p-fies#:~:text=P%2DFies%20%E2%80%93%20Enquanto%20o%20Fies,de%20ensino%20e%20o%20banco>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 jul. 2005. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm> Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Lei Nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 28 de nov. 2020.

CARVALHO, Joari Aparecido Soares de. **Alguns aspectos da inserção de jovens no mercado de trabalho no Brasil**. Universidade de São Paulo: SP, 2014. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/146.pdf>. Acesso em 19 jan. 2020.

CASARIN, N. E. F., RUBI, G. L. Estratégias para o ensino de Matemática para suprir defasagens provenientes da educação básica e diminuir a evasão nas Instituições de Ensino Superior. *In: X SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – SEPESQ. Anais [...]*. Porto Alegre: UNIRITTER, 2014.

CASTRO, A. K. S. S. de; TEIXEIRA, M. A. P. Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil, **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 32, n. 79, p. 9-17, Supl 1., 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19693/19021>> . Acesso em 15 mar. 2020.

COSTA, F. de S. O prouni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude, **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.5, n.14, p.144-156, 2014. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9684/1/Fabiana%20de%20Souza%20Costa.pdf>>. Acesso em 16 mai. 2020.

COSTA, O, S. da; GOUVEIA, L. B. Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas, **REAd. Rev. eletrôn. adm. (Porto Alegre)**, v.24, n.3 Porto Alegre, Set-Dez., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/read/a/J4g7R3m5qHXnHYrDkt4cDYH/?lang=pt>>. Acesso em 21 jan. 2020.

COVINGTON, M. V. **The will to learn: A guide for motivating young people**. New York: Cambridge University Press, 1998.

COVINGTON, M. V. Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. **Annual Review of Psychology**, v.51, p.171–200, 2000. Disponível em: <<https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.psych.51.1.171>>. Acesso em 04 fev. 2020.

ERIKSON, E. H. **Identidade: Juventude e crise**, Brasil: Zahar, 2ª ed., trad. A. Cabral, Rio de Janeiro, 1976. Disponível em: <<https://www.estantevirtual.com.br/livros/erik-h-erikson/identidade-juventude-e-crise/2622894628>>. Acesso em 15 dez. 2019.

ESTEVÃO, C.V. Formação, gestão, trabalho e cidadania contributos para uma sociologia crítica da formação, **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, 2001. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/es/a/tF4p5GjczvzrcpJ8vsfnYQS/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 20 abr. 2020.

FAGUNDES, Caterine Vila. Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório, **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 508-525, set./dez., 2014. <Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/QnJTWQgWzMtk4RqYTbKDBRh/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em 14 abr. 2020.

FAGUNDES, C. V.; LUCE, M.B; ESPINAR, S.R. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior, **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 635-670, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pmMZfDzDfshjDK7G8XDLPdc/abstract/?lang=pt#ModalArticles>>. Acesso em 11 jun. 2020.

FERNANDES, E. M., ALMEIDA, L. S. Expectativas e vivências acadêmicas: impacto no rendimento dos alunos do 1º ano, **Psychologica**. Ed.40, p.267-278, 2005. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8873/1/expectativas%20e%20vivencias%20acad%c3%a9micas%20em%20estudantes%20do%201%c2%ba%20ano.PDF>. Acesso em 14 out. 2020.

FURIATI, Nídia Maria de Ávila. **Juventude e Estado no Brasil: a lógica constitutiva do Conselho Nacional da Juventude no Governo Lula**. 2010. 340 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8472/1/2010_NidiaMariadeAvilaFuriati.pdf>. Acesso em 07 jan. 2020.

GISI, M. L.; PEGORINI, D. G. As políticas de acesso e permanência na educação superior: a busca da igualdade de resultados. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 20, p. 21–37, 2016. DOI: 10.22633/rpge. v20. n1.2016.9390. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9390>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GOLINO, Hundson Fernandes, **Modelos Complexos de Predição Aplicados na Educação**, Tese Doutorado – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 139p., 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A3GGP7?mode=simple>. Acesso em 10 jan. 2021.

GOMES, G.; SOARES, A. B. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.26(4), p.780-789, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/YMwTmfCg4gYhq4Kc8cnTJYJ/?lang=pt#>>. Acesso em 10 jan. 2020.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C., POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia na formação superior: Percepções durante o primeiro ano de graduação, **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.31(1), p.50-65, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/XwGpDggzjDVqd5tVvyq3zGP/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GUIA DE CARREIRA; **Informações sobre o P-FIES**. Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/p-fies/>. Acesso em: 20 out. 2020.

HENRIQUES, C. R.; JABLONSKI, B.; FÉRES-CARNEIRO, T, A “geração canguru”: Algumas questões sobre o prolongamento da convivência familiar. **PSICO**, ed.35(2), p.195-205, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Brasil das desigualdades: “questão social”, trabalho e relações sociais, **SER social**, Brasília, v.15, n. 33, p. 261-384, 2013. Disponível em: <<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/FaPa1Oy8kQ65voJ4T345.pdf>>. Acesso em 05 nov. 2019.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio (PNAD)**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 1 nov. 2020.

IBGE. **Desemprego no Brasil**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 1 nov. 2020.

IBGE. **Estatísticas sociais de trabalho**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego. Acesso em: 1 nov. 2020.

IBGE. **Dados sobre educação e analfabetismo**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 1 nov. 2020.

IBGE. **Taxas da educação brasileira**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=resultados>. Acesso em: 1 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior, 2017**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em 1 nov. 2020.

INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (ILO), **World Employment and Social Outlook: Trends 2020**, Genebra – Suíça, 2020. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_734455.pdf>. Acesso em 09 jul. 2020.

KAWASE, K. H. F. **Aplicação de redes neurais RBF e MLP na análise de evasão discente do curso de Sistemas de Informação da UFRRJ**, Dissertação (Mestrado em Modelagem Matemática e Computacional) - Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2015. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/3216>. Acesso em abr. 2021.

KOWALSKI et al. Evasão no ensino superior à distância: revisão da literatura em língua portuguesa, **EaD em Foco**, v10(2), ed.983, 2020. Disponível em:

<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/983>. Acesso em 14 nov. 2020.

LEVINSON, D. A conception of adult development, **American Psychology**, v.41, p.3-13, 1986. Disponível em: https://ils.unc.edu/courses/2020_fall/inls558_001/adultdevelopment.pdf. Acesso em 10 jan. 2020.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro**: aspectos gerais das causas e soluções, Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, São Paulo, 2012. Disponível em: » http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf Acesso em: 20 jul. 2020.

MAGALHAES, Mauro de Oliveira. Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo , v. 14, n. 2, p. 215-226, dez. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 ago. 2020.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e qualidade da educação básica no brasil, **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 561-585, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/b33K3R3mBkrVQQzSFSTJ3gy/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 15 jan. 2020.

MATTA, Cristiane Maria Barra. **Influência das vivências acadêmicas e da autoeficácia na adaptação, rendimento e evasão de estudantes nos cursos de engenharia de uma instituição privada**, Tese Doutorado – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo – SP, 179p., 2019. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/2108>. Acesso em 06 jan. 2020.

MELO, Allan Sales da Costa. **Previsão automática de evasão estudantil**: um estudo de caso na UFCG, Dissertação Mestrado – UFCG, Campina Grande – PB, 54p., 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/800/ALLAN%20SALES%20DA%20COSTA%20MELO%20-%20DISSERTA%c3%87%c3%83O%20%28PPGCC%29%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 ago. 2020.

MÜLLER, M. **Orientação Vocacional**: contribuições clínicas e educacionais, Trad. Margot Fetzner. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. Disponível em: https://www.estantevirtual.com.br/gabinetelivros/marina-muller-orientacao-vocacional-contribuicoes-clinicas-e-educacionais-1906030549?show_suggestion=0. Acesso em 20 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE), **Education at Glance**, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2019/EAG_2019_OCDE.pdf.

POCHMANN, Márcio. (Org.). **A batalha pelo primeiro emprego**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000. Disponível em: <https://www.travessa.com.br/a-batalha-pelo-primeiro-emprego-a-situacao-atual-e-as-perspectivas-do-jovem-no-mercado-de-trabalho-brasileiro-2-ed-2007/artigo/5fc920a2-94a8-4c7c-a900-55da405a0b24>. Acesso em 14 fev. 2020.

POCHMANN, Márcio. (Org.). **Outra cidade é possível**: alternativas de inclusão social em São Paulo, São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Outra-cidade-poss%C3%ADvel-alternativas-inclus%C3%A3o/dp/852490951X>. Acesso em 14 fev. 2020.

QUIROGA, F. L. VITALLE, M. S. de S. O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico, **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.23, p.863-878, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/8F4JDSPHQTKgzmYCWrsz9Rf/?lang=pt>. Acesso em 10 ago. 2019.

ROBBINS et al. Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis, **Psychological Bulletin**, v. 130, n. 2, p.261–288, 2004. Disponível em: <https://content.apa.org/record/2004-11156-004>. Acesso em 04 nov. 2019.

ROCKENBACH, Vinícius. **Análise e predição de evasão na Educação a Distância de uma Universidade Comunitária utilizando técnicas de mineração de dados**, (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Vale do Taquari, Lajeado – RS, 111p, 2020. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2847/1/2020ViniciusRockenbach.pdf>. Acesso em 10 abr. 2021.

SANTOS, L. I. C. dos, YAMAMOTO, O. H. Juventude brasileira em pauta: analisando as conferências e o estatuto da juventude, **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, n.16, p. 657-668, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v16n2/2027-7679-rlcs-16-02-00657.pdf>. Acesso em 10 abr. 2020.

SANTOS, Ramón Nóbrega dos. **Uma abordagem temporal para identificação precoce de estudantes de graduação a distância com risco de evasão utilizando técnicas de mineração de dados**, Dissertação (Mestrado em Informática) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 147p., 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7844/2/arquivototal.pdf>. Acesso em 10 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades, **Póiesis Pedagógica**, v.8, p.4-17, ago-dez, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em 10 set. 2020.

SENKEVICS, A. S. ;MELLO, U.M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas?, **Cadernos de Pesquisa [online]**. v. 49, n. 172 pp. 184-208, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?lang=pt#>. Acesso em 06 nov. 2020.

SEPÚLVIDA, Wesley Rodrigues. **Predição de evasão na educação a distância como subsídio à tomada de decisão**, Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 102p., 2016. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2318/2/WesleyRodriguesSepulvidaDissertacao2016.pdf>. Acesso em 10 abr. 2021.

SHOEFFEL, Pablo. Modelo para Predição de Evasão de Estudantes de Computação Baseado na Motivação, In: **XX Ibero-American Conference on Software Engineering (CIBSE 2017)**, Buenos Aires - Argentina, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331199535_Modelo_para_Predicao_de_Evasao_de_Estudantes_de_Computacao_Baseado_na_Motivacao. Acesso em 10 abr. 2021.

SILVA, Adriano Maniçoba da, SANTOS, Beatriz Carolini Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]** v. 22, n. 3, p. 741-757, nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dzkBjc3wgHpttkj3tm7wrLp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 03 jan. 2020.

SILVA, Dirlene Ramalho da. **Modelo para predição de risco de evasão na educação a distância utilizando técnicas de mineração de dados**, Dissertação (Mestrado em Computação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 143p., 2019. Disponível em: <http://www.ic.uff.br/PosGraduacao/frontend-tesesdissertacoes/download.php?id=915.pdf&tipo=trabalho> Acesso em 10 abr. 2021.

SILVA, Glauco Peres da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes, **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]**. Campinas-SP, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7wW3qTf6LqYqhnHjmqXN5Td/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 04 nov. 2020.

SILVA FILHO et al. A evasão no ensino superior brasileiro, **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132>> Acesso em 14 nov. 2019.

SOARES et al. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior, **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 1, p. 49-60, jan./abril 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/n5TL8KyLXXvzvZSjpHPQTmd/?lang=pt#>. Acesso em 08 dez 2019.

SOUZA, Alex Rodrigo dos Santos. Taxa de Engajamento em Disciplinas Ministradas Na Modalidade a Distância, **Rev. Bras. Aprendizagem Aberta**, ed.360, 2020. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/360>. Acesso em 10 abr. 2021.

TEIXEIRA et al. Adaptação à universidade em jovens calouros, **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**,

v.12, n.1, p.185-202, Jan-Jun, 2008. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/pee/a/vH9zX7jBvg8f8YxqBDqYyqH/?format=pdf&lang=pt>>.
Acesso em: 11 nov. 2019.

TEODORO, L. de A.; KAPPEL, M. A. A. Aplicação de Técnicas de Aprendizado de Máquina Para Predição de Risco de Evasão Escolar em Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil, **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE**, v.28, 2020. Disponível em: ><https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p838>>. Acesso em 10 abr. 2021.

TINTO, Vincent; **Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research**, Review of Educational Research, Vol.5, No. 1, P.89-125, 1975.

TOURON, J. **Factores del rendimiento académico en la Universidad**. Pamplona: EUNSA, 1984. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Factores-del-rendimiento-acad%C3%A9mico-Universidad/dp/843130846X>. Acesso em 03 nov. 2020.

VALORE, L. A. A problemática da escolha profissional: a possibilidades e compromissos da ação psicológica, **Cidadania e participação social [online]**, Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 66-76, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-07.pdf>.

ZORZI et al. **Sociologia da juventude**, Curitiba -PR, InterSaberes, ed. 1, 2013. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Sociologia-juventude-Analisa-Zorzi/dp/8582126123>. Acesso em 20 abr. 2019.

WASELFISZ, Julio Jacobo, Mapa das mortes por violência, **Dossiê Crime Organizado**, Estudos Avançados. v.21, n.61, p-119-138, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/ZVLq7Kghjsb8PFv4Bh3FbDG/?lang=pt#>. Acesso em 03 jun. 2020.