



FATORES QUE INFLUENCIAM NA PERMANÊNCIA DE ALUNOS EM INSTITUIÇÕES SUPERIORES: ESTUDO-PILOTO NA UFPB

Uyguaciara Veloso Castelo Branco (UFPB) 1

E-mail: uyguaciara@gmail.com

17 a 19 de maio de 2017 –
Faculdade de Educação –
UnB Brasília/DF
ISSN 2446-6123
www.xxvuniversitas.com.br

Paulo Hideo Nakamura (UFPB)

E-mail: nkm.paulo@gmail.com

Edineide Jezine Mesquita Araújo (UFPB)

E-mail: edjezine@gmail.com

Eixo 5: Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior

RESUMO

O presente trabalho integra o projeto “Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais” (Edital Universal CNPq. N° 14/2013) e tem por objetivo apresentar os dados coletados em estudo-piloto, feito com alunos de cursos da área de Humanidades da UFPB, com a aplicação da Escala para Avaliação da Permanência Discente (NAKAMURA; CASTELO BRANCO; JEZINE, 2016). Utilizamos, como metodologia, a solicitação *on line* para preenchimento do instrumento, que foi submetido a análise estatística. Os dados mostram que a permanência do aluno na instituição é função principalmente de convicções do próprio estudante, anteriores ao ingresso no curso, a exemplo do motivo da escolha do curso e expectativas de ingresso no mercado de trabalho; e de motivação individual em permanecer no curso, que demonstram o seu desejo em superar obstáculos. Já as condições infraestruturais e programas assistenciais são percebidos, pelos estudantes, como fatores que não contribuem para a permanência.

Palavras-chave: Permanência; Motivação; Escala para Avaliação da Permanência Discente; Educação Superior.

INTRODUÇÃO



A Educação Superior, pós-contexto de expansão, exige de nossas pesquisas uma séria e importante reflexão acerca de três categorias de análise fundamentais: o **acesso**, a **permanência** e a **conclusão** dos estudos.

Como objetivo deste artigo, urge a necessidade de aprofundar o entendimento sobre a **categoria permanência**, uma vez que a categoria acesso parece estar plenamente contemplada, tendo em vista os resultados de pesquisa divulgados por estudos vários realizados pela Rede Universitas/BR¹, em sua vertente de pesquisa pós-LDB (BRASIL, 1996), abrangendo análises de estratégias e programas políticos adotados pelo governo brasileiro, que demonstram ter havido significativa ampliação do acesso ao ensino superior para os alunos de baixa renda, ingressos ou não pelo sistema de cotas. Em estudos feitos recentemente (CASTELO BRANCO; NAKAMURA, 2013), tomando por base os dados do Censo da Educação Superior, apresentamos que o crescimento estatístico da participação de alunos em situação de vulnerabilidade nas estatísticas educacionais tornou-se uma realidade indiscutível, no Brasil.

Nesse sentido, parece importante considerar que o aparato teórico-metodológico da categoria **acesso**, embora bastante robusto, não nos aponta para o processo de **inclusão** na educação superior, pois entendemos ser a inclusão, na mesma linha adotada por Santos (2005, p. 68), uma complexa relação entre acesso (ingresso) – permanência (resistência ao abandono e à evasão) e sucesso (com conclusão dos estudos e diplomação).

A categoria **sucesso** ou conclusão de curso, por sua vez, necessita ser estudada em estudos específicos sobre egressos e sua relação com o ingresso no mercado de trabalho e consequente (ou não) melhoria das condições de vida da população, o que não se constitui, na fase em que se encontram nossas pesquisas, como nossos objetivos de trabalho.

Por isso, nossos estudos passam a focar, nesse momento, sobre a categoria **permanência**, escolhida como o centro de nossas investigações, tentando trazer subsídios para melhoria da gestão de Instituições de Ensino Superior (IES), apontando para ações que possam garantir o empoderamento de alunos em situação de vulnerabilidade social e

¹ BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008; CASTELO BRANCO; JEZINE, 2013; NAKAMURA; CASTELO BRANCO; JEZINE, 2013.



econômica, com a aquisição de capital cultural, social e simbólico, pela via do ingresso e conclusão de curso em tempo adequado dentro do sistema de educação superior.

É importante ressaltar que esse empoderamento sobre pode ser possível quando se observa uma significativa mudança de padrão cultural, social e econômico dos egressos, pós-permanência no ensino formal, com garantia de inserção no mercado de trabalho formal e melhoria (ou mesmo transformação) de suas condições de vida.

Caso contrário, questionamos:

[...] o acesso sem garantia de permanência e formação de qualidade se configura como sinônimo de inclusão? Ou dito de outra maneira, o simples acesso à educação superior seria garantia de ampliação de capital cultural, social e simbólico, necessários à mudança de padrão social e econômico dessas camadas sociais? O acesso, sem condições de permanência, não se constituiria em mais um engodo, uma vez que as políticas de acesso à educação superior, em sua materialização, não se configuram em sinônimo de permanência no sistema. Relatos e queixas de professores, alunos e servidores apresentam uma evasão/abandono gigantesca nos últimos anos na educação superior, sobretudo pública, sem que haja qualquer medida de acompanhamento ou avaliação, com intenção de garantir a qualidade de formação dessa grande massa de alunos que teve ampliado o seu acesso, mas que não tem condições financeiras, sociais e culturais de se manter no sistema [...]. (CASTELO BRANCO; JEZINE; NAKAMURA, 2016, p. 259-260).

Esses questionamentos necessitam ser respondidos e, para tanto, precisamos sistematizar dados empíricos que permitam aos gestores, educadores e ao público-alvo, os alunos das IES, terem informações acerca dos fatores que influenciam na permanência dos alunos na educação superior, apresentando dificuldades enfrentadas e apontando para as necessárias respostas ou caminhos a serem percorridos pelas IES, atendendo às carências ou necessidades apontadas, às problemáticas enfrentadas e aos desafios surgidos ao longo da trajetória acadêmica.

Para contribuir com respostas aos questionamentos aqui apontados, criamos um instrumento de fácil aplicação e análise, no formato de Escala do Tipo Likert, com o objetivo de auferir os fatores que contribuem para a permanência discente em instituições educacionais. No caso específico, apresentaremos neste artigo dados do estudo-piloto que aplicamos em cursos de licenciatura da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Como base teórico-metodológica utilizada na construção deste instrumento, utilizamos os trabalhos de Ristoff (1999; 2011); Polydoro (2000); Zago (2006); Neves;



Raizer; Fachinetto (2007); Sguissardi (2009); Baggi; Lopes (2011); Bittar; Oliveira; Morosini (2013); Ronsoni (2014); e Zago; Pereira; Paixão (2015).

REFLETINDO SOBRE A PERMANÊNCIA: UM BREVE MERGULHO TEÓRICO

Analisando os dados do Censo da Educação Superior Brasileira, nos últimos anos, percebemos índices muito altos de evasão/abandono que, longe de repercutirem em medidas efetivas de intervenção ou mesmo avaliação do sistema, feita pelos seus gestores, figuram como algo “inevitável” ou historicamente repetido em um sistema excludente que não tem garantido a formação de qualidade aos alunos, pós-ampliação do acesso, via políticas de expansão, a exemplo do EXPANDIR², do REUNI³ e do PROUNI⁴, não apresentando garantias financeiras, acompanhamento sociocultural e nem tampouco psicológico, que permitam ao aluno se manter no sistema de ensino (VELLOSO; CARDOSO, s.d; BORGES, 2011; CASTELO BRANCO; JEZINE; NAKAMURA, 2016).

Reforçando essas constatações, Castelo Branco; Jezine; Nakamura (2016, p. 261), apontam que

[...] a mão (do sistema educacional) que, aparentemente, acolhe, é a mesma que expulsa o aluno dos seus bancos escolares, não lhe dando as mínimas condições de acolhimento, de permanência e de formação, sobretudo àqueles cujo perfil socioeconômico não lhes favorece a conclusão do curso.

Corroboram com nossas afirmações os dados apontados por Baggi e Lopes (2011), citando Silva Filho (2007), quando revelam “[...] que, no período compreendido entre 2000 e 2005, no conjunto formado por todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, a evasão média foi de 22% e atingiu 12% nas públicas e 26% nas particulares” (BAGGI; LOPES, 2011, p. 356).

² Programa Expandir (2003 – 2006) denominado “Expansão com Interiorização”.

³ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

⁴ Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado em 2004, através da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, e institucionalizado, posteriormente, através da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.



Tomando a perspectiva dos estudos realizados por Zago (2006); Catani; Hey; Gilioli (2006); Felicetti; Morosini (2009) e Castelo Branco; Jezine (2013), identificamos que a discussão e os estudos sobre a categoria **permanência** ainda se encontram em caráter incipiente, instigando a novas investigações que ampliem nossa base teórica e enriqueçam os elementos e dimensões que compõem esta categoria, com identificação de indicadores e/ou fatores que possam encaminhar para as principais dificuldades apontadas pelos alunos em permanecer no sistema de ensino, seja ele na educação básica ou na educação superior, numa tentativa de evitar ou pelo menos antecipar possíveis riscos ou elementos de interrupção ao ciclo de estudos dos alunos. A identificação desses fatores ou indicadores podem se constituir em elementos fundamentais para avaliação e gestão da educação, direcionando suas políticas e ações efetivas de combate à evasão/abandono dos sistemas de ensino, em lugar de analisar as estatísticas oficiais de abandono e suas fatais constatações de exclusão.

A categoria permanência deve, portanto, ser discutida e refletida em um contínuo processo que se inicia no momento do acesso do aluno ao sistema de ensino e que tem seu encerramento quando este conclui seu curso ou ciclo de estudos. Nesse sentido, uma discussão importante precisa ser feita, que contempla a identificação, quantificação e procura de elementos para sanar o complicado problema da **retenção de alunos**, que se encontram no sistema de ensino *ad infinitum* e contribuem para ocultar o insucesso dos sistemas de ensino, que não conseguem garantir uma formação de qualidade, desocupando suas carteiras e abrigando mais e mais pessoas, no sentido de ampliar o acesso em direção a universalização da educação.

Analisar a **permanência** é, portanto, encarar dois grandes problemas: a **evasão/abandono**, com a perda de alunos que se sentem excluídos do sistema; e a **retenção** ou inchamento do sistema de ensino, pelos enormes resíduos de alunos que não conseguem concluir seus cursos ou ciclos, repercutindo em altos custos de um sistema ineficiente e pouco eficaz.

Nesse aspecto, falar sobre a evasão/abandono e seus fatores de influência ou mesmo apontar suas múltiplas causas é também nos auxiliar a mapear elementos que, ao serem identificados e solucionados pelos gestores, podem impedir a saída dos alunos do sistema e ajudar em sua permanência. Por isso, identificamos alguns fatores, apontados por autores que



estudam a temática da evasão, que exercem influência importante para a perda de alunos do sistema educacional: dificuldades financeiras (ZAGO, 2006); questões acadêmicas, tais como expectativas frustradas ou não em relação ao curso ou instituição de ensino, como elementos motivadores ou desmotivadores para o aluno, que passam a ter a conclusão do curso como uma prioridade ou não para sua vida (SILVA FILHO et. al., 2007); a falta de “capital cultural” ao longo da “trajetória” de vida do indivíduo e não apenas na sua vida escolar (vista como o continuum que se inicia na educação básica e atinge à universidade, mas que não se esgota nela, prosseguindo ao longo da vida do indivíduo) (GISI, 2006; BAGGI; LOPES, 2011); ou a multiplicidade de fatores que envolvem elementos de natureza pessoal, social, cultural e econômica, conjuntamente (KIRA, 1998; BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003).

Encontramos, ainda, alguns autores que apontam para a junção entre fatores intrínsecos ao aluno (e externos à instituição) e para fatores extrínsecos ao aluno (e internos à instituição ou pertencentes ao contexto social mais amplo). Ou seja, seria a associação entre variáveis econômicas, sociais, culturais, políticas ou individuais, e os fatores relacionados às instituições ou inerentes a estas, como a estrutura e dinâmica de cada curso, elementos didático-pedagógicos, etc.:

a apresentação de índices sobre evasão deve ser entendida tão somente como passo inicial de análises que devem buscar identificar e compreender os fatores que a ocasionam. Tais fatores podem ser de caráter interno às instituições, específicos à estrutura e dinâmica de cada curso – ou externos a elas, relacionados a variáveis econômicas, sociais, culturais, ou mesmo individuais que interferem na vida universitária dos estudantes. Estes fatores podem ser classificados como os que se relacionam ao próprio estudante, os relacionados ao curso e à instituição e, finalmente, os fatores socioculturais e econômicos externos. Não é possível analisá-los de forma dissociada, pois fatores de uma ordem interferem necessariamente nos demais (RONSONI, 2014, p. 26-27).

Na perspectiva de compreender a evasão como passo inicial, buscando seus elementos causadores ou fatores de influência, como apontado por Ronsoni (2014), podemos identificar, em estudo recente realizado por Zago; Pereira; Paixão (2015), os desafios vivenciados pelas IES, que atualmente possuem mais de 90% de seus alunos oriundos das camadas populares, que foram incluídos nas políticas de expansão e acesso ao ensino superior, pós-LDB. Os autores identificam as enormes dificuldades enfrentadas pelos alunos



em acompanhar ou prosseguir nos seus cursos superiores, tendo que conciliar trabalho e estudos e sobreviver financeiramente, face às tímidas ações e políticas de assistência estudantil existentes em suas IES.

Para efetivamente manter o aluno no sistema de ensino e garantir-lhe a apropriação de conhecimento com empoderamento social, cultural e político, é necessário reconhecer as atuais condições de desigualdade existentes na educação superior brasileira. Caso contrário,

[...] haverá muitos alunos incluídos no sistema escolar, mas poucos irão realmente se apropriar do conhecimento que o processo de ensino e aprendizagem exige. A permanência do aluno na IES, portanto, também depende do suporte pedagógico disponibilizado por esta, no entanto encontramos muitas instituições particulares e públicas despreparadas para estes desafios. (BAGGI; LOPES, 2011: 357).

Imbuídos desse propósito, ampliamos nossa perspectiva de análise da educação superior, incorporando elementos, não apenas que apontam para a democratização do acesso, mas que consideram a permanência no sistema de ensino com aquisição de conhecimentos como determinantes para a aquisição de capital cultural, social, simbólico e, porque não dizer, econômico, somente garantidos com a conclusão do curso superior com a qualidade desejada. Essa é a função social da educação que entendemos possível e necessária.

DADOS PRELIMINARES PARA DISCUSSÃO: O ESTUDO-PILOTO NA UFPB

Utilizamos, na construção da Escala para Avaliação da Permanência Discente (NAKAMURA; CASTELO BRANCO; JEZINE, 2016), como critérios para definição dos itens, os elementos teórico-metodológicos apontados por Kira (1998), Braga; Peixoto; Bogutchi (2003), Zago (2006), Gisi (2006), Silva Filho et. al. (2007), Baggi; Lopes (2011), Oliveira; Silveira (2011), Ronsoni (2014), Zago; Pereira; Paixão (2015). Esses elementos foram divididos em seis dimensões, que abrangem aspectos antecedentes ao ingresso dos alunos na educação superior, aspectos de natureza acadêmica, incluindo programas de bolsas de pesquisa, e programas assistenciais, ofertados pela instituição.



O instrumento de coleta de dados consiste, portanto, de um questionário elaborado pelos autores, validado⁵ e composto por itens, que objetivam traçar o perfil do estudante, cujas respostas são variáveis do tipo nominais, ordinais e escalares; e por itens, que visam avaliar a permanência, elaborados sob a forma de escalas do tipo Likert.

As variáveis escolhidas para o perfil do estudante são: idade, sexo, cor/raça, estado civil, tipo de escola em que cursou o ensino fundamental, tipo de escola em que cursou o ensino médio, turno em que cursou o ensino médio, ano em que concluiu o ensino médio, renda familiar, trabalho remunerado, ocupação do pai, ocupação da mãe, profissão do pai, profissão da mãe, nível de instrução do pai, nível de instrução da mãe, desempenho escolar, frequência a cursinho pré-vestibular e dificuldade de acesso ao ensino superior.

As proposições consistem de afirmações e as respostas são dadas sob a forma de escalas do tipo Likert, muito utilizadas para mensurar atitudes e comportamentos, que carecem de ação, o que dificulta a sua métrica. Então, são atribuídos números a parâmetros descritores de objetos, ou acontecimentos ou situações, de acordo com certa regra (Kaplan, 1975, p. 182). Likert (1976, *apud* SANCHES; MEIRELES; DI SORDI, 2011, p. 2) afirma que o instrumento de medida proposto por ele pretende “verificar o nível de concordância do sujeito com uma série de afirmações que expressem algo favorável ou desfavorável em relação a um objeto psicológico”.

As proposições do instrumento utilizado nessa pesquisa foram elaboradas visando aferir as seguintes dimensões ou fatores: dimensão externa ou convicção prévia; permanência; estrutura; programas acadêmicos; programas de assistência; e conclusão do curso. Para cada proposição, é solicitado que o estudante assinale o grau de concordância com 4 níveis: discordância total, discordância parcial, concordância parcial e concordância total. O ponto de neutralidade foi suprimido para evitar as respostas com a tendência central, nem discorda nem concorda, forçando a resposta para uma das posições. É permitido deixar a resposta em

⁵ Os dados relativos à descrição do processo de validação do instrumento são apresentados no artigo intitulado “Permanência na Educação Superior no Brasil: construção de uma escala de medida” (CASTELO BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, no prelo). O processo de validação efetuado, em relação à análise de pertinência e relevância, foi realizado com a análise de 13 especialistas qualificados (*expertises*), e considerou a Escala adequada e coerente, com **mediana** igual a **5** (nível mais alto da escala), para a obtenção de informações relativas à permanência do estudante em cursos de graduação, podendo ser adaptada para outros contextos ou níveis de ensino.



branco, caso não seja pertinente ou caso o respondente não se sinta em condições de se posicionar.

A **dimensão externa ou convicção prévia** é composta de proposições que se referem às motivações e convicções anteriores ao ingresso no curso, composta das seguintes afirmações:

- Eu escolhi o curso porque era mais fácil entrar.
- Eu escolhi o curso porque me identifico com o curso.
- Eu escolhi o curso porque me prepara para o mercado de trabalho.
- Eu escolhi o curso porque me proporciona prestígio social.
- Eu estou no curso que sempre desejei cursar.

A **dimensão permanência** é composta de proposições que se referem às situações atuais no curso que apontam para a sua permanência e continuidade do curso, como seguem:

- Eu pretendo continuar matriculado no curso.
- Eu continuo no curso porque a família ajuda.
- Eu continuo no curso porque estou num programa acadêmico de bolsas de estudo.
- Eu continuo no curso porque estou inserido no programa de assistência estudantil.
- Eu continuo no curso por força de vontade.
- Eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional
- Eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social.
- Os professores do curso motivam o aluno a permanecer e concluir o curso
- De maneira geral, eu estou satisfeito com o curso.

A **dimensão estrutura** é composta de proposições que se referem à estrutura da instituição que afeta diretamente o dia a dia do estudante, como seguem:

- As salas de aula são confortáveis
- Os laboratórios são bem equipados e confortáveis
- Sempre encontro o que preciso nas bibliotecas da Universidade/Faculdade



A **dimensão programas acadêmicos** é composta de proposições que se referem a bolsas de pesquisas no sentido da permanência, devendo ser submetidos as proposições apenas os que estão ou foram contemplados com este recurso, como seguem:

- Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para qualificação profissional
- Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para produção acadêmica
- Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para formação crítico social
- Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para dar continuidade nos estudos
- O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é o valor da bolsa de estudos.
- O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a orientação inadequada.
- O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a complexidade no desenvolvimento da pesquisa.
- O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a carga horária excessiva.

É solicitado, ainda, que o estudante registre o tipo do programa acadêmico e a situação atual no programa.

A **dimensão programas de assistência** é composta de proposições que se referem aos programas assistenciais oferecidos pela instituição, tais como, auxílio alimentação, moradia, transporte, etc., devendo, também, ser submetidos às proposições apenas os que estão contemplados com um ou mais destes programas, ou ainda os que tenham se candidatado ou submetido à seleção para o programa.

- Os programas de assistência estudantil são amplamente divulgados.
- É fácil e simples candidatar-se a um programa de assistência.
- Os recursos fornecidos pelos programas são eficientes.
- Os recursos fornecidos pelos programas são suficientes.



É solicitado, ainda, que o estudante registre o(s) tipo(s) do(s) programa(s) de assistência em que está contemplado.

A **dimensão conclusão do curso** é composta de proposições que visam identificar as condições principais que permitiram chegar ao final do curso, devendo ser submetidos a essas proposições apenas os que estão nos últimos períodos do curso.

- A minha permanência no curso foi favorecida pela ajuda da família.
- A minha permanência no curso foi favorecida por estar num programa acadêmico de bolsa de estudos.
- A minha permanência no curso foi favorecida por ter sido contemplado com assistência estudantil.

As proposições foram formuladas com a finalidade de fornecer uma medida da intensidade da pretensão de permanecer e concluir o curso. Algumas proposições foram formuladas de forma invertida, ou seja, a discordância levaria a uma medida maior de permanência e a concordância, ao contrário. Por esta razão, para facilitar o entendimento, na análise, substituiu-se os níveis de concordância ou discordância pela condição favorável ou não à permanência.

O estudo-piloto ora apresentado contou com respostas de 138 estudantes de 5 cursos da área de humanidades e a distribuição das respostas às proposições, agrupadas conforme as dimensões indicadas anteriormente, está apresentada nas tabelas a seguir, onde estão dispostos os números de respostas de cada um dos níveis de concordância ou discordância, os totais de cada nível de cada fator ou dimensão e o grau de concordância da proposição (GCp) que é calculado como sendo o percentual do número de respostas concordantes ou parcialmente concordantes em relação ao total de respostas.

As proposições relativas às convicções anteriores ao ingresso no curso compõem a dimensão “**Convicção Prévia**” e as respostas a estes itens estão dispostos na tabela 01 a seguir e indicaram um elevado percentual no sentido favorável à permanência, conforme mostram a referida tabela e o gráfico 01, onde 43,4% das respostas foram concordantes às proposições e 27,9% parcialmente concordantes, somando 71,3%.

Tabela 01. Distribuição das respostas às proposições da dimensão “Convicção Prévia”



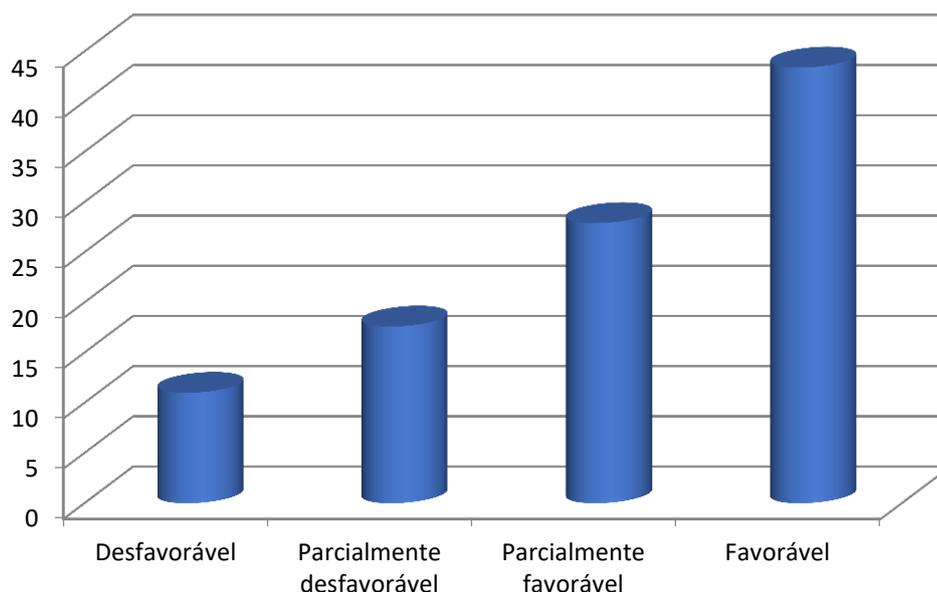
CONVICÇÃO PRÉVIA	Desfavorável	Parcialmente desfavorável	Parcialmente favorável	Favorável	TOTAL	GCp
Eu escolhi o curso porque era mais fácil entrar.**	13	13	32	78	136	80,88
Eu escolhi o curso porque me identifico com o curso.	6	20	30	82	138	81,16
Eu escolhi o curso porque me prepara para o mercado de trabalho.	18	40	46	31	135	57,04
Eu escolhi o curso porque me proporciona prestígio social.**	11	17	46	61	135	79,26
Eu estou no curso que sempre desejei cursar.	27	30	36	43	136	58,09
TOTAL	75	120	190	295	680	
%	11,0	17,6	27,9	43,4		

** escala invertida

Observe-se que as proposições 1 e 4 tinham as escalas invertidas. As respostas discordantes destas proposições correspondem à condição favorável à permanência. Por exemplo, os que discordaram da proposição “Eu escolhi o curso porque era mais fácil entrar” fizeram a escolha por outra razão, o que aponta para a permanência e conclusão do curso.

Todas as proposições deste fator tiveram o grau de concordância superior a 50, indicando o sentido favorável à permanência.

Gráfico 01. Convicção prévia



As repostas às proposições da dimensão “**Permanência**”, dispostas na tabela 02 e gráfico 02, a seguir, indicam que 42,9% apontam para a permanência no curso, 29,3% das repostas concordam totalmente com as proposições e 19,9% concordam parcialmente. Destacam-se as repostas às proposições que se referem à participação em programas acadêmicos e beneficiário de assistência estudantil em que a discordância foi muito alta, o que pode ser atribuído ao fato de que poucos estão contemplados e, portanto, a permanência para a grande maioria dos respondentes não é função destes recursos.

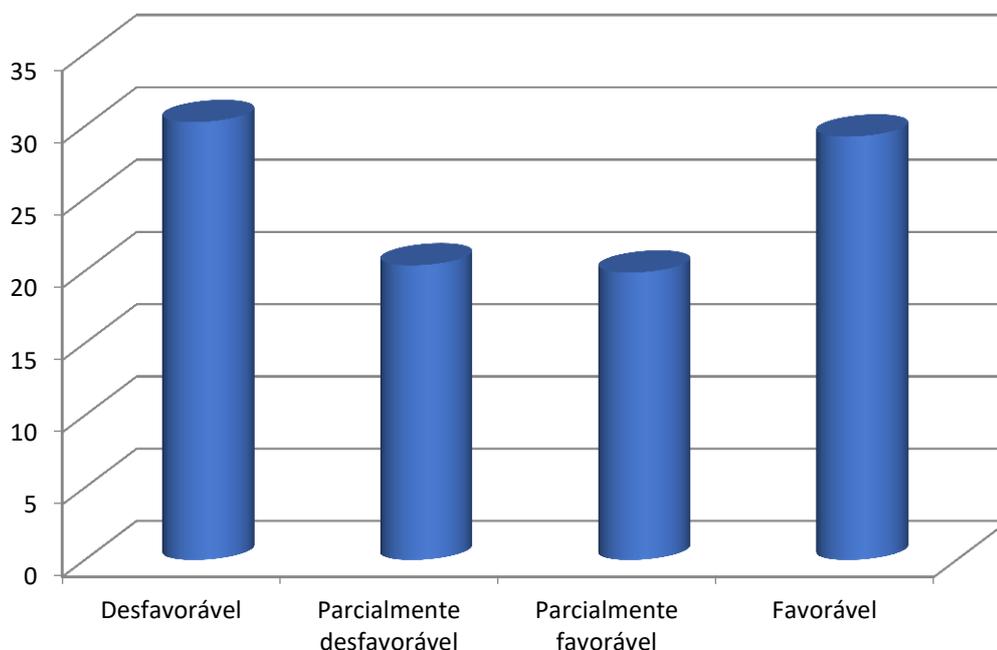
Destacam-se, nesta dimensão, as proposições relativas a programas acadêmicos e programas de assistência em que as repostas são, em sua maioria, discordantes, conforme mostra o GCp. Este fato pode ser explicado pela razão de poucos estarem inseridos ou contemplados por estes programas. Destacam-se, também, a convicção de 89,8% dos respondentes em continuar matriculado no curso e a satisfação com o curso que está realizando (79%).

Tabela 02. Distribuição das repostas às proposições da dimensão “Permanência”



PERMANÊNCIA	Desfavorável	Parcialmente desfavorável	Parcialmente favorável	Favorável	TOTAL	GCp
Eu pretendo continuar matriculado no curso.	4	10	17	106	137	89,78
Eu continuo no curso porque a família ajuda.	49	28	19	40	136	43,38
Eu continuo no curso porque estou num programa acadêmico de bolsas de estudo.	85	16	3	16	120	15,83
Eu continuo no curso porque estou inserido no programa de assistência estudantil.	98	2	4	8	112	10,71
Eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional	22	50	29	35	136	47,06
Eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social.	40	52	28	17	137	32,85
Os professores do curso motivam o aluno a permanecer e concluir o curso	12	37	51	37	137	64,23
De maneira geral, eu estou satisfeito com o curso	9	20	59	50	138	78,99
TOTAL	319	215	210	309	1053	
%	30,3	20,4	19,9	29,3		

Gráfico 02. Permanência



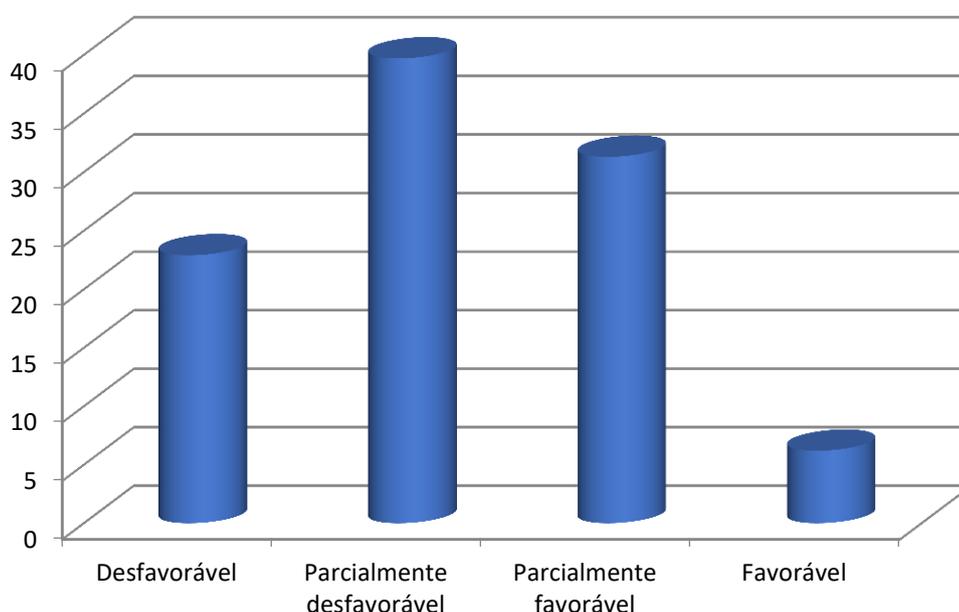
As respostas às proposições referentes à dimensão **“Estrutural”** (tabela 03 e gráfico 03, a seguir) indicam não favorecer a permanência, com 62,6% discordantes, sendo que 22,9% discordam totalmente e 39,7% parcialmente. Todas as proposições têm a mediana em “Discordo parcialmente” e indicam que as condições estruturais não favorecem a permanência.

Tabela 03. Distribuição das respostas às proposições da dimensão **“Estrutural”**

ESTRUTURAL	Desfavorável	Parcialmente desfavorável	Parcialmente favorável	Favorável	TOTAL	GCp
As salas de aula são confortáveis	26	53	50	8	137	42,34
Os laboratórios são bem equipados e confortáveis	41	53	34	7	135	30,37
Sempre encontro o que preciso nas bibliotecas da UFPB	26	55	43	10	134	39,55

TOTAL	93	161	127	25	406	
%	22,9	39,7	31,3	6,2		

Gráfico 03. Estrutural



Os “**Programas Acadêmicos**” são vistos como fator de permanência por grande parte dos estudantes, uma vez que 57,4% concordam totalmente com as proposições desta dimensão e 24,2% concordam parcialmente, totalizando 81,63% sinalizando para a permanência. Destacam-se as respostas às proposições que visam aferir a desmotivação em que a discordância total ou parcial é elevada. Observe, também, que as escalas são invertidas nestas proposições, conforme tabela 04 e gráfico 04, a seguir.

Todas as proposições desta dimensão obtiveram níveis altos de concordância resultando em graus de concordância das proposições superiores a 70.

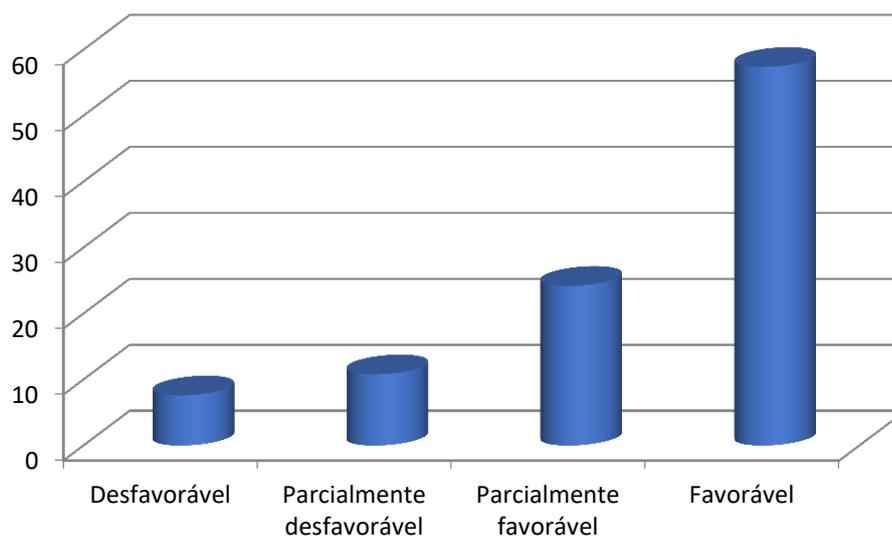
Tabela 04. Distribuição das respostas às proposições da dimensão “Programas Acadêmicos”

PROGRAMAS ACADÊMICOS	Desfavorável	Parcialmente desfavorável	Parcialmente favorável	Favorável	TOTAL	GCp
----------------------	--------------	---------------------------	------------------------	-----------	-------	-----

Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para qualificação profissional	6	6	9	51	72	83,33
Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para produção acadêmica	4	7	11	47	69	84,06
Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para formação crítico social	5	5	12	47	69	85,51
Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para dar continuidade nos estudos	6	6	17	40	69	82,61
O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é o valor da bolsa de estudos.**	10	11	21	29	71	70,42
O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a orientação inadequada.**	4	7	20	40	71	84,51
O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a complexidade no desenvolvimento da pesquisa.**	2	7	25	38	72	87,50
O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a carga horária excessiva.**	6	12	22	33	73	75,34
TOTAL	43	61	137	325	566	
%	7,6	10,8	24,2	57,4		

** escala invertida

Gráfico 04. Programas acadêmicos





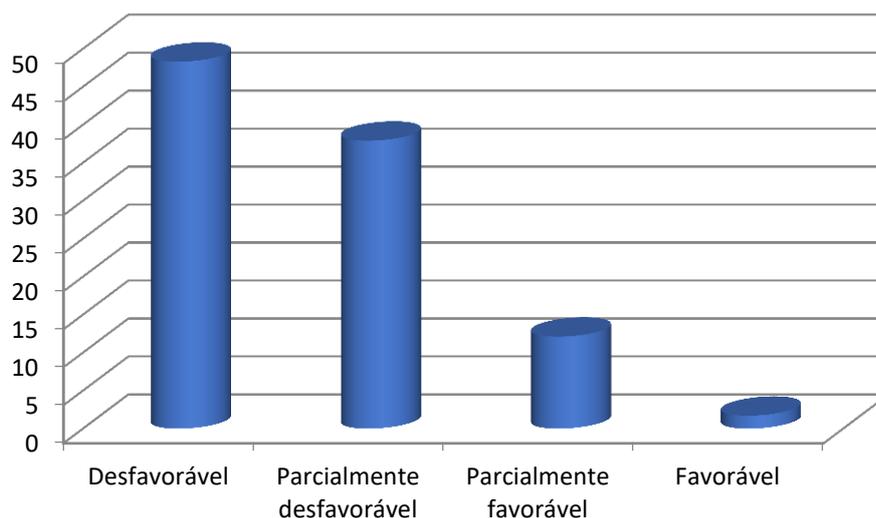
As respostas às proposições sobre os “**Programas de Assistência**” mostraram que a percepção dos estudantes é de que, da forma que são propostos esses programas, não contribuem para a permanência. De acordo com os dados apresentados na tabela 05 e gráfico 05, a seguir, esses programas são pouco divulgados, difíceis de obter e apresentam recursos ineficientes ou insuficientes, uma vez que 86,3% discordaram das proposições sendo que 48,3% discordam totalmente e 37,9% parcialmente.

Os graus de concordância destas proposições são muito baixos, indicando, portanto, altos graus de discordância. É bom registrar que as respostas são dadas por aqueles que estão contemplados por algum programa de assistência.

Tabela 05. Distribuição das respostas às proposições da dimensão “Programas de Assistência”

PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA	Desfavorável	Parcialmente desfavorável	Parcialmente favorável	Favorável	TOTAL	GCp
Os programas de assistência estudantil são amplamente divulgados.	33	16	10	2	61	19,67
É fácil e simples candidatar-se a um programa de assistência.	37	19	3	2	61	8,20
Os recursos fornecidos pelos programas são eficientes.	22	28	9		59	15,25
Os recursos fornecidos pelos programas são suficientes.	24	28	7		59	11,86
TOTAL	116	91	29	4	240	
%	48,3	37,9	12,1	1,7		

Gráfico 05. Programas de assistência

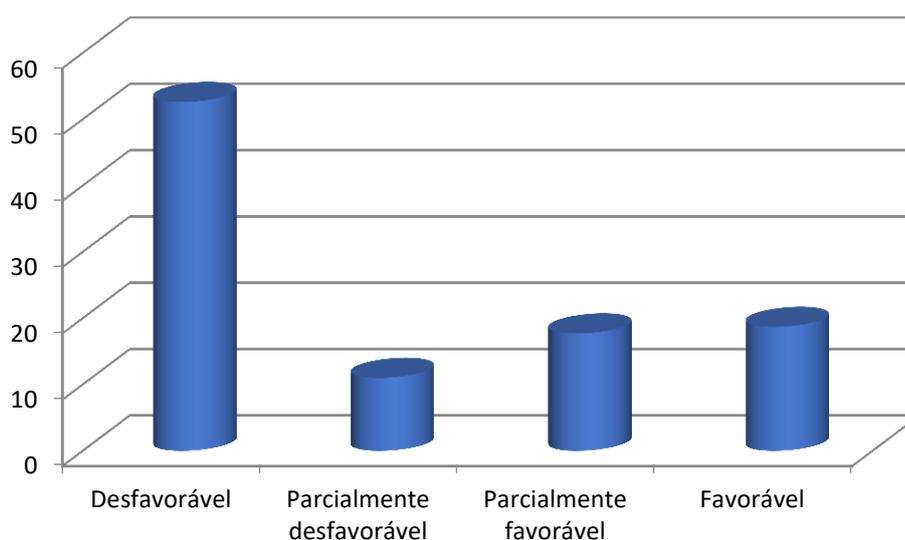


As respostas às proposições que compõem a dimensão “**Conclusão**”, apresentadas na tabela 06 e gráfico 06, a seguir, indicam que a permanência é função, principalmente, dos fatores pessoais e familiares, como se pode observar pelo grau de concordância da primeira proposição. As discordâncias das proposições que tratam de bolsa de estudos e de assistência se devem, provavelmente, ao fato de que poucos são contemplados.

Tabela 06. Distribuição das respostas às proposições da dimensão “Conclusão de curso”

CONCLUSÃO DE CURSO	Desfavorável	Parcialmente desfavorável	Parcialmente favorável	Favorável	TOTAL	GCp
A minha permanência no curso foi favorecida pela ajuda da família.	16	14	23	21	74	59,46
A minha permanência no curso foi favorecida por estar num programa acadêmico de bolsa de estudos.	38	8	12	12	70	34,29
A minha permanência no curso foi favorecida por ter sido contemplado com assistência estudantil.	56	1	2	6	65	12,31
TOTAL	110	23	37	39	209	
%	52,6	11,0	17,7	18,7		

Gráfico 06. Conclusão de curso



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados apresentados nesse estudo-piloto, podemos apontar importantes elementos para ampliarmos o entendimento e a compreensão da categoria **permanência**, apresentando um percurso teórico-metodológico importante para a feitura de estudos comparativos entre IES, públicas e privadas, nacionais e estrangeiras, dentro da perspectiva da educação comparada.

Encontramos, nos dados preliminares apresentados, indicadores bastante eficientes que podem subsidiar ações e intervenções na gestão universitária e nas práticas docentes, no sentido de ampliar as políticas de assistência, acolhimento e inclusão, assim como os programas acadêmicos, destacando-se que estes são apontados como elementos importantes para a vinculação do aluno à instituição e ao curso pleiteado, embora atendam a um número pouco expressivo de estudantes beneficiados.

De maneira sintética, os dados mostram que a permanência do aluno na instituição é função principalmente de convicções do próprio estudante, anteriores ao ingresso no curso, a exemplo do motivo da escolha do curso e expectativas de ingresso no mercado de trabalho; de



motivação individual em permanecer no curso, que demonstram o seu desejo em superar obstáculos; e da vinculação à programas acadêmicos, visto como importantes para a permanência no curso. Já as condições infraestruturais e programas assistenciais são percebidos, pelos estudantes, como fatores que não contribuem para a permanência, talvez pelo baixo percentual de atendimento.

REFERÊNCIAS

BAGGI, C. A. dos S.; LOPES, D. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008. Disponível em: <<http://www.oei.es/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

BORGES, S. M. Fatores determinantes da evasão escolar no ensino superior: o estudo de caso do ILES/ULBRA de Itumbiara, **Dissertação de Mestrado**, Dissertação de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional, Goiânia, 2011.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 161-189, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Coletiva Censo da Educação Superior 2013**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2014.

_____. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid=>>. Acesso em: 25 set. 2014.

_____. **Diplomação, retenção e evasão em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Brasília: Secretaria da Educação Superior, 1997.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 jan. 2017.



CASTELO BRANCO, U. V.; JEZINE, E. M. A. A expansão da (na) UFPB: avaliando o REUNI (2008 A 2012). **Temas em Educação** (UFPB), v.22, série 2, p.60 - 82, 2013. (ISSN 0104-2777).

_____.; JEZINE, E. M. A; NAKAMURA, P. H. Alguns indicadores de permanência/abandono na educação superior: elementos para o debate. In: CHAVES, V. L. J; MAUÉS, O. C.; HAGE, S. M. (orgs.). **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2016, p. 259-286.

_____.; NAKAMURA, P. H. Reflexões sobre a expansão de vagas na educação superior. A UFPB e os desafios da inclusão. In: JEZINE, E.; BITTAR, M. (orgs.). **Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. João Pessoa: UFPB, 2013, p. 321-337.

_____.; NAKAMURA, P. H.; JEZINE, E. Permanência na Educação Superior no Brasil: construção de uma escala de medida. **RASE**, Universidad de Valencia (España). (no prelo).

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. **PROUNI**: democratização do acesso às instituições de Ensino Superior? *Educar*, Curitiba: UFPR, n. 28, p. 125-140, 2006.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. Ensaio: aval. **Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

GISI, M. L. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006.

KAPLAN, A. **A conduta na pesquisa: metodologia para as ciências do comportamento**. São Paulo: EDUSP, 1975.

KIRA, L. F. A evasão no ensino superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996). 1998. 106 f. **Dissertação**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

LIKERT, R. Una Técnica para la Medicion de Actitudes (A technique for the measurement of attitudes, *Archives of Psychology*, n.140, p.1-50, 1932). In: WEINERMAN, C. H. Escalas de Medicion en Ciências Sociales. Buenos Aires: Nueva Vision, p.201-260. 1976.

NAKAMURA, P. H.; CASTELO BRANCO, U. V.; JEZINE, E. A UFPB nos anos da expansão (2008 a 2012): quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos?, **Anais do XXI Seminário Nacional Universitas/Br: Políticas Públicas para a Educação Superior, Expansão e Internacionalização**. São Carlos: UFSCAR, 2013. 18p. (ISSN 2176-6746).

NAKAMURA, P. H.; CASTELO BRANCO, U. V.; JEZINE, E. **Escala para Avaliação da Permanência Discente**. João Pessoa: UFPB, 2016.



NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Educação superior para todos? Acesso, expansão e equidade: novos desafios para a política educacional. **Sociologias**, Porto Alegre, v.9, n. 17, p. 124-157, jan.-jun. 2007.

OLIVEIRA, A. R. M.; SILVEIRA, A. S. Acesso e permanência – desafios à problemática da evasão na educação superior do Brasil. **Revista UTP**, 2011, 8 p. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1229/1247>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

POLYDORO, S. A. O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2000, 145 p.

RISTOFF, D. I. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

_____. **Construindo outra educação**: tendências e desafios da educação brasileira. Florianópolis: Insular, 2011.

RONSONI, M. L. Permanência e evasão de estudantes da UFFS Campus Erechim. In: PEREIRA, T. I. (Org.). **Universidade pública em tempos de expansão: entre o vivido e o pensado**. Erechim: Evangraf, 2014, p. 17-31.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 120).

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

VELLOSO, J.; CARDOSO, C. B. **Evasão na Educação Superior**: alunos cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília. ANPED, s.d. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/31/jacquesveloso.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

ZAGO, N. Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

_____.; PEREIRA, T. I.; PAIXÃO, L. P. **Expansão do Ensino Superior**: problematizando o acesso e a permanência de estudantes em uma nova Universidade Federal. 37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC – Florianópolis, 04 a 08 out. 2015, 17 p.

