



**Ministério da Educação
Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas,
Gestão e Avaliação da Educação Superior**

JOSEANE DE PONTES BARBOSA

**EVASÃO E PERMANÊNCIA DE DISCENTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
PRESENCIAIS DO CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
(CCEN/UFPB): UM ESTUDO DE CASO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
MATEMÁTICA**

JOÃO PESSOA – PB

2023

JOSEANE DE PONTES BARBOSA

**EVASÃO E PERMANÊNCIA DE DISCENTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
PRESENCIAIS DO CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
(CCEN/UFPB): UM ESTUDO DE CASO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Avaliação e Financiamento da Educação Superior.

Orientador(a): Prof.^a Uyguciara Veloso Castelo Branco

JOÃO PESSOA – PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B238e Barbosa, Joseane de Pontes.

Evasão e permanência de discentes nos cursos de graduação presenciais do centro de ciências exatas e da natureza (CCEN/UFPB) : um estudo de caso dos cursos de graduação em matemática / Joseane de Pontes Barbosa. - João Pessoa, 2023.

208 f. : il.

Orientação: Uyguaciara Veloso Castelo Branco.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação superior - Evasão. 2. Estudo de usuário.
3. Graduação presencial. I. Castelo Branco, Uyguaciara Veloso. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378(043)

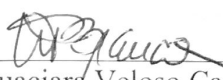
JOSEANE DE PONTES BARBOSA

**EVASÃO E PERMANÊNCIA DE DISCENTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
PRESENCIAIS DO CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
(CCEN/UFPB): UM ESTUDO DE CASO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
MATEMÁTICA**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Linha de Pesquisa Avaliação e Financiamento da Educação Superior, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 28 / 02 /2023.

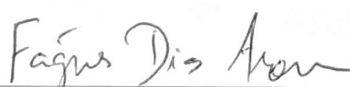
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Uyguciara Veloso Castelo Branco
Orientadora (UFPB)



Prof.ª Ana Paula Furtado Soares Pontes
Membro Interno (UFPB)



Prof.º Fágner Dias Araruna
Membro Externo (UFPB)

Dedico esta dissertação à minha avó, D. Penha
(*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, sou imensamente grata por tudo que ele fez e vem fazendo em minha vida. Muitos foram os desafios até agora, mas graças ao Senhor Jesus tenho conseguido enfrentar cada um.

À minha avó (*in memoriam*), que nos primeiros dias desse mestrado faleceu, mas mesmo assim sempre esteve comigo espiritualmente, me dando forças todas as vezes que pensei em desistir. Ela me ensinou a ter garra, fé e esperança em dias melhores. Minha eterna menina!

À minha mãe e ao meu tio/pai Raul, exemplos de caráter e determinação, duas pessoas nas quais eu me espelho e tenho muito orgulho de ser filha. Os dois, cada um do seu jeito, sempre me incentivando nos estudos e me fortalecendo nos momentos necessários.

Às minhas irmãs Jéssica, Joyce, Raquel, Renata e Roberta, que apesar de não termos crescido juntas, sempre me apoiaram e me deram amor quando precisei. Um agradecimento especial às minhas irmãs Roberta e Jéssica, por me presentear com meus sobrinhos Otávio e Iza, grandes amores da titia.

Aos meus primos e primas que tanto amo, Eduardo, Erika, Guto, Layne e Rosimere, vocês são muito especiais. Muito obrigada por toda força que sempre me deram.

Aos grandes profissionais que me ajudaram chegar até aqui nesse mestrado. Minha querida orientadora, Uyguciara, uma pessoa excepcional e profissional exemplar. Não tenho palavras para mensurar minha admiração por ela. Minha psicóloga, Dayana, um verdadeiro anjo que Deus colocou em minha vida, gratidão pelos inúmeros momentos em que me ajudou, apoiou, deu forças, aconselhou e me abraçou. Meu psiquiatra, Eduardo, um ser humano admirável e profissional extremamente capacitado e humano.

À minhas amigas Ana Cristina, Elisabeth, Ligya, Miriam e Roseli por todo apoio e incentivo que me deram durante todo o mestrado e, especialmente, na fase final. Vocês são muito especiais para mim. Muito obrigada por tudo!

Aos meus amigos que o Departamento de Matemática me deu: Aurélio, Bruno, Carol, Damião, Elisandra, Fágner, Flávia, Joedson, Joilma, Jorge, Júnior, Maria Heloísa, Maurício, Mabel e Oslene, muito obrigada por todo estímulo que me deram. Gostaria de agradecer, especialmente, a Maurício por toda ajuda com os cálculos desenvolvidos nesta dissertação, sobretudo, com a fórmula da Taxa acumulada de evasão, meu muito obrigada!

À banca examinadora desta dissertação, Professora Ana Paula Furtado Soares Pontes e Professor Fágner Dias Araruna, pelas contribuições com meu trabalho e pela disponibilidade. É uma grande honra ter vocês avaliando meu estudo.

À minha turma e aos professores (as) do mestrado, especialmente, minhas colegas Gabrielly e Amanda. Cursar o mestrado em um período pandêmico não foi fácil, mas o incentivo diário de vocês foi fundamental nesse processo.

Aos meus amigos Douglas, Fábio e Vanessa que sempre acreditaram em mim, vocês são muito especiais.

Ninguém constrói uma história sozinho e eu tenho a grande sorte de ter ao meu lado pessoas sensacionais. Gratidão a cada um (a)!

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral compreender como se caracteriza a permanência e a evasão dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), por meio de um estudo de caso, analisando características dos discentes, internas e externas à instituição, além do contexto socioeconômico e político que circunda a evasão e a permanência no ensino superior. As políticas educacionais formuladas na década de 1990 tiveram como referência os ideais do neoliberalismo e da globalização, que priorizam o setor privado em detrimento do público. A partir do governo Lula (2003-2006/2007-2010), a educação pública brasileira foi expandida e passou a incluir parcela da população historicamente excluída deste nível de ensino, por meio de programas, tal como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (REUNI). Cabe destacar que apesar da grande importância desse movimento, ele incluiu pessoas no ensino superior público, mas não tem garantido a permanência delas nos cursos de graduação, uma vez que os dados mostraram que a taxa de evasão anual no país quase duplicou entre os anos de 2006 e 2012, passando de 9,3%, no primeiro ano, para 17,4%, no último ano. O que nos mostra a acentuada necessidade de implementação de políticas públicas direcionadas à permanência de alunos. Frisamos, ainda, que a evasão é um fenômeno multifacetado, que afeta os alunos, a instituição, o sistema educacional e a sociedade de modo geral. No tocante aos aspectos metodológicos, a pesquisa realizada por meio desta dissertação apresenta as seguintes características, quanto à sua abordagem: qualitativa; quanto ao método científico: dialético; quanto à sua finalidade: aplicada; e quanto aos seus objetivos: descritiva e exploratória. Dentre os resultados da pesquisa, podemos destacar que a maioria dos alunos são provenientes do ensino público; apresentam baixa renda familiar; 29,4% dos ingressantes afirmaram não estar no curso desejado; apresentaram ressalvas quanto à integração acadêmica com os professores do Departamento de Matemática e a coordenação do curso; indicaram que os laboratórios vinculados aos cursos não atendem às expectativas; concordam que a participação em programas acadêmicos com bolsa contribui para dar continuidade aos estudos; indicam que os recursos fornecidos pelos programas de assistência contribuem para dar continuidade aos estudos.

Palavras-chave: Evasão. Permanência. Educação Superior. Cursos de Graduação Presenciais em Matemática.

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to understand how the permanence and evasion of students from undergraduate courses in mathematics at the Center for Exact and Nature Sciences (CCEN) is characterized, through a case study, analyzing characteristics of students, internal and external to the institution, in addition to the socioeconomic and political context surrounding dropout and permanence in higher education. The educational policies formulated in the 1990s were based on neoliberalism and globalization, prioritizing the private sector to the detriment of the public sector. From the Lula government (2003-2006/2007-2010), Brazilian public education was expanded and began to include a portion of the population historically excluded from this level of education, through programs such as the Support Program for Restructuring Plans and Expansion of Federal Higher Education Institutions (REUNI). It should be noted that despite the great importance of this movement, it included people in public higher education. Still, it has not guaranteed their permanence in undergraduate courses, since the data showed that the annual dropout rate in the country almost doubled between the years of 2006 and 2012, rising from 9.3% in the first year to 17.4% in the last year. This shows us the accentuated need to implement public policies directed to the permanence of students. We also stress that evasion is a multifaceted phenomenon that affects students, the institution, the educational system, and society in general. With regard to methodological aspects, the research carried out through this dissertation presents the following characteristics, regarding its approach: qualitative; for the scientific method: dialectic; its purpose: applied; and regarding its objectives: descriptive and exploratory. Among the survey results, we can highlight that most students come from public education; have low family income; 29.4% of freshmen said they were not in the desired course; they had reservations about the academic integration with the professors of the Department of Mathematics and the coordination of the course; indicated that the laboratories linked to the courses do not meet expectations; agree that participation in academic scholarship programs contributes to continuing education; indicate that the resources provided by the assistance programs contribute to continuing their studies.

Keywords: Evasion. Permanence. College education. Classroom Undergraduate Courses in Mathematics.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|----------|---|-----|
| Figura 1 | Estrutura organizacional da UFPB..... | 30 |
| Figura 2 | Estrutura organizacional CCEN/UFPB..... | 32 |
| Figura 3 | Estrutura organizacional dos cursos de graduação presenciais em Matemática/CCEN | 36 |
| Figura 4 | Procedimentos metodológicos da pesquisa | 55 |
| Figura 5 | Esquema conceitual da Teoria de Integração Social e Acadêmica – Tinto (1975)..... | 121 |
| Figura 6 | Modelo da integração Acadêmica e Social de Tinto 1997..... | 123 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------|---|-----|
| Gráfico 1 | Evolução das IES, cursos e matrículas no ensino superior particular, por organização acadêmica – Brasil, 1999 – 2002..... | 70 |
| Gráfico 2 | Matrículas Ciências Biológicas..... | 134 |
| Gráfico 3 | Matrículas Ciências Geografia..... | 134 |
| Gráfico 4 | Matrículas Química..... | 134 |
| Gráfico 5 | Matrículas Estatística..... | 134 |
| Gráfico 6 | Matrículas Matemática..... | 134 |
| Gráfico 7 | Matrículas Física..... | 134 |
| Gráfico 8 | Taxa acumulada de evasão dos cursos de graduação presenciais do CCEN | 135 |
| Gráfico 9 | Habilitação e turno do curso “ingressantes”..... | 137 |
| Gráfico 10 | Sexo biológico “ingressantes”..... | 137 |
| Gráfico 11 | Cor/Raça “ingressantes”..... | 137 |
| Gráfico 12 | Motivação dos docentes do DM para o aluno permanecer e concluir o curso..... | 140 |
| Gráfico 13 | Habilitação/Turno do curso “não ingressantes”..... | 142 |
| Gráfico 14 | Sexo Biológico “não ingressantes”..... | 143 |
| Gráfico 15 | Estado Civil “não ingressantes”..... | 143 |
| Gráfico 16 | Motivação do atendimento realizado na secretaria para permanência no curso..... | 146 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Quadro 1 | Cursos de graduação presenciais do CCEN/UFPB | 33 |
| Quadro 2 | Amostra referente aos discentes dos cursos graduação presenciais em Matemática/CCEN..... | 39 |
| Quadro 3 | Teses e dissertações pesquisadas no Portal CAPES..... | 42 |
| Quadro 4 | Pesquisa documental: documentos disponíveis em sites oficiais..... | 43 |
| Quadro 5 | Vantagens e objeções do estudo de caso..... | 44 |
| Quadro 6 | Estrutura do instrumento de pesquisa | 47 |
| Quadro 7 | Procedimentos de pré-análise – análise de conteúdo..... | 53 |
| Quadro 8 | Procedimentos de exploração do material – análise de conteúdo..... | 53 |
| Quadro 9 | Procedimentos do tratamento dos resultados e interpretações – análise de conteúdo..... | 54 |
| Quadro 10 | Síntese dos Governos, cenário político e econômico, características das políticas para o ensino superior – 1995-2021..... | 90 |
| Quadro 11 | Síntese dos documentos dos organismos internacionais e das políticas educacionais brasileiras, implementadas de 1995-2021, em consonância com esses documentos..... | 91 |
| Quadro 12 | Índices de evasão anual na educação superior no Brasil, no Nordeste e na Paraíba..... | 95 |
| Quadro 13 | Quantitativo de cursos e vagas oferecidas na graduação presencial da UFPB..... | 128 |
| Quadro 14 | Índices de evasão na UFPB, no CCEN e na Matemática/CCEN..... | 132 |
| Quadro 15 | Índices de evasão nos cursos de graduação presenciais do CCEN..... | 132 |
| Quadro 16 | Análise comparativa dos alunos ativos ingressantes e não ingressantes..... | 148 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|--|-----|
| Tabela 1 | Quantitativo de instituições de educação superior no Brasil – 1995 a 2005.. | 72 |
| Tabela 2 | Número de vagas, matrículas e concluintes do ensino superior presencial de IFES no Brasil, no período de 2008 a 2012..... | 79 |
| Tabela 3 | Número de vagas, matrículas e concluintes do ensino superior presencial das IFES do Brasil, Nordeste e Paraíba, no período de 2006 a 2020..... | 94 |
| Tabela 4 | Número de ingressantes, matriculados e concluintes da UFPB, CCEN e Matemática/CCEN, no período de 2013 a 2019 (Presenciais)..... | 131 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CCEN | Centro de Ciências Exatas e da Natureza |
| CE | Centro de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CODESC | Coordenação de Escolaridade |
| CONSEPE | Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão |
| CONSUNI | Conselho Universitário |
| DM | Departamento de Matemática |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| ICEMUP | Instituto Central de Matemática da Universidade Federal da Paraíba |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFCE | Instituto Federal do Ceará |
| IFES | Instituições Federais de Ensino Superior |
| LDB | Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MARE | Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| OECD | Organization for Economic, Cooperation and Development |
| ODG/PRG | Observatório de Dados da Graduação da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PIBIC | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica |
| PIBIC-AF | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Ações Afirmativas |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PIBITI | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação |
| PNAES | Programa Nacional de Assistência Estudantil |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGMat | Programa de Pós-Graduação em Matemática |
| PRA | Pró-Reitoria de Administração |
| PRAPE | Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante |
| PRG | Pró-Reitoria de Graduação |

| | |
|----------|---|
| PROEX | Pró-Reitoria de Extensão |
| PROGEP | Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas |
| PROLICEN | Programa de Licenciatura |
| PROPESQ | Pró-Reitoria de Pesquisa |
| PROTUT | Programa de Tutoria de Apoio às Disciplinas Básicas |
| PRPG | Pró-Reitoria de Pós-Graduação |
| PROPLAN | Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PT | Partido do Trabalhadores |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades |
| SESu | Secretaria da Educação Superior |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior |
| Sisu | Sistema de Seleção Unificada |
| STI | Superintendência de Tecnologia da Informação |
| TAE | Taxa Acumuladas de Evasão |
| TAM | Taxa Acumulada de Matrículas |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UAB | Programa Universidade Aberta do Brasil |
| UFCG | Universidade Federal de Campina Grande |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|-----|
| 1. | INTRODUÇÃO | 16 |
| 2. | METODOLOGIA | 26 |
| 2.1 | CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 26 |
| 2.2 | CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS DA PESQUISA..... | 29 |
| 2.2.1 | A Universidade Federal da Paraíba | 29 |
| 2.2.2 | O Centro de Ciências Exatas e da Natureza | 31 |
| 2.2.3 | Os Cursos de Graduação Presenciais em Matemática | 33 |
| 2.2.4 | Sujeitos da pesquisa | 37 |
| 2.3 | RECORTE TEMPORAL DA PESQUISA..... | 39 |
| 2.4 | PROCEDIMENTOS TÉCNICOS..... | 40 |
| 2.4.1 | Bibliográfica | 41 |
| 2.4.2 | Documental | 42 |
| 2.4.3 | Estudo de Caso | 43 |
| 2.4.3.1 | Questionário..... | 46 |
| 2.4.3.2 | Procedimentos éticos..... | 50 |
| 2.5 | MÉTODO PARA CÁLCULOS DE EVASÃO..... | 50 |
| 2.6 | ANÁLISE DOS DADOS..... | 52 |
| 3. | ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL | 56 |
| 3.1 | O PAPEL DO NEOLIBERALISMO E DA GLOBALIZAÇÃO NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS..... | 56 |
| 3.2 | O ENSINO SUPERIOR NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DA DÉCADA DE 1990..... | 62 |
| 3.3 | AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS GOVERNOS LULA (2003-2006/2007-2010) E DILMA (2011-2014/2015-2016)..... | 73 |
| 3.4 | A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO GOVERNO DE MICHEL TEMER (2016-2018) E CENÁRIO ATUAL..... | 85 |
| 4. | EVASÃO E PERMANÊNCIA DE DISCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 93 |
| 4.1 | EVASÃO E PERMANÊNCIA: O QUE OS DADOS REVELAM..... | 93 |
| 4.2 | AS DEFINIÇÕES DE EVASÃO E PERMANÊNCIA E O DELINEAMENTO DAS PESQUISAS..... | 96 |
| 4.3 | EVASÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR (CENÁRIO PÓS-REUNI): | 102 |

| | | |
|---------|--|------------|
| | O ESTADO DA ARTE..... | |
| 4.4 | MODELOS TEÓRICOS RELATIVOS À EVASÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR..... | 119 |
| 5. | EVASÃO E PERMANÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS EM MATEMÁTICA DO CCEN/UFPB..... | 128 |
| 5.1 | POLÍTICAS DE EXPANSÃO E PERMANÊNCIA IMPLEMENTADAS PELA UFPB: BREVES APONTAMENTOS..... | 128 |
| 5.2 | EVASÃO E PERMANÊNCIA NO CCEN: O QUE DIZEM OS DADOS?..... | 130 |
| 5.3 | EVASÃO E PERMANÊNCIA DOS DISCENTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS EM MATEMÁTICA/CCEN..... | 136 |
| 5.3.1 | Características dos Alunos Ativos Ingressantes..... | 136 |
| 5.3.1.1 | Perfil..... | 137 |
| 5.3.1.2 | Caracterização socioeconômica..... | 138 |
| 5.3.1.3 | Expectativas com relação ao curso..... | 139 |
| 5.3.1.4 | Integração acadêmica e social..... | 139 |
| 5.3.1.5 | Infraestrutura do curso..... | 140 |
| 5.3.1.6 | Programas acadêmicos com bolsa de estudo..... | 141 |
| 5.3.1.7 | Programa de Assistência Estudantil..... | 141 |
| 5.3.2 | Características dos Alunos Ativos Não Ingressantes..... | 142 |
| 5.3.2.1 | Perfil..... | 142 |
| 5.3.2.2 | Caracterização socioeconômica..... | 144 |
| 5.3.2.3 | Expectativas com relação ao curso..... | 144 |
| 5.3.2.4 | Integração acadêmica e social..... | 145 |
| 5.3.2.5 | Infraestrutura do curso..... | 146 |
| 5.3.2.6 | Programas acadêmicos com bolsa de estudo..... | 146 |
| 5.3.2.7 | Programa de Assistência Estudantil..... | 147 |
| 5.3.3 | Quadro comparativo entre os alunos ativos ingressantes e não ingressantes..... | 148 |
| 5.4 | PROPOSTA DE AÇÕES PREVENTIVAS E ESTRATÉGIAS PARA DIMINUIÇÃO DA EVASÃO E VIABILIZAÇÃO DA PERMANÊNCIA DOS DISCENTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA..... | 152 |
| 6. | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 155 |
| | REFERÊNCIAS..... | 161 |
| | APÊNDICE – QUESTIONÁRIO..... | 176 |

1. INTRODUÇÃO

As discussões concernentes à educação superior no Brasil foram ampliadas na década de 1990, no contexto do processo da globalização e da ascensão do neoliberalismo. Os ajustes macroeconômicos nos moldes do neoliberalismo realizados nos anos de 1990, inicialmente pelo governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e em seguida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), acarretaram o agravamento da questão social no Brasil, como pode ser observado no aumento do desemprego e da pobreza, na desigualdade da distribuição de renda e no sucateamento da saúde e do sistema educacional.

No que se refere à educação superior brasileira na década de 1990, observamos que a reforma administrativa, realizada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, favoreceu a expansão do ensino superior privado no país, de acordo com os fundamentos neoliberais, e que tal conjuntura se fortaleceu pela atuação de um Estado regulador, conforme orientações de organismos multilaterais.

Diante disso, as políticas educacionais, seguindo o contexto mundial marcado pela globalização, eram formuladas de acordo com as diretrizes de agências internacionais, principalmente, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial (BM). As disposições de tais órgãos, especialmente, do Banco Mundial, baseiam-se nas concepções tecnicistas da teoria do capital humano. Assim, as reformas educacionais a serem realizadas deveriam ser direcionadas à qualificação para o mercado de trabalho e, no aspecto da gestão educacional, as instituições deveriam ser geridas tendo como pilares a eficiência, a eficácia e a racionalização, seguindo uma lógica quantitativa e mercadológica (JEZINE; CHAVES; CABRITO, 2011).

Neste cenário, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, “se constituiu como um instrumento legal para a expansão acelerada da educação superior pela via da privatização, materializando os acordos com o Banco Mundial acerca da diversificação institucional” (JEZINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p.63). Desta forma, o setor privado de ensino superior era fortalecido em detrimento do público, substanciando uma conjuntura de mercado de consumo de serviços educacionais. Isto posto, observamos que, em tal contexto, o ensino superior do país se manteve inacessível para parcela da população historicamente excluída.

Posteriormente, o aumento de matrículas e de instituições no ensino superior privado do Brasil foi intensificado pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), políticas de expansão do acesso ao ensino superior

implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), respectivamente.

A partir da presidência de Lula (2003-2006/2007-2010), a educação superior passou a vivenciar uma nova conjuntura favorável à sua expansão e democratização. Cabe destacar que o governo Lula foi marcado por investimentos em políticas de distribuição de renda, “mudanças de taxas para crédito popular, linhas de financiamento para grandes e pequenos investidores” e em políticas públicas para educação superior. Desta forma, o presidente Lula governou tendo como base um projeto nacional, com estratégias modernas e atualizadas de desenvolvimento, vislumbrando à “inclusão via distribuição de capitais estratégicos como a educação superior”, enquanto compromisso social (SILVA, 2013, p.75).

À vista disso, além das políticas destinadas ao ensino privado, foram formuladas diversas políticas educacionais direcionadas ao ensino superior público, dentre elas, políticas de expansão do acesso, a exemplo do Programa Expandir (2003) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007), e políticas visando à ampliação da permanência estudantil, a exemplo do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (2010).

É pertinente salientar que o objetivo central do Programa Expandir era a interiorização do ensino superior público federal. Da mesma forma, frisamos que o REUNI teve, dentre seus objetivos, o intuito de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior” (BRASIL, 2007, p. 10) e o PNAES de “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e reduzir as taxas de retenção e evasão” (BRASIL, 2010, p.1). Diante do exposto, ressaltamos que tais programas favoreceram à interiorização de instituições públicas, bem como à ampliação do número de matrículas e de instituições. Nesta perspectiva, viabilizaram o acesso de grupos historicamente excluídos na educação superior brasileira, democratizando o ingresso nesta modalidade de ensino.

Findado os dois mandatos do governo Lula, Dilma Rousseff, primeira mulher eleita presidente do Brasil, começou a governar o país em 2011, dando continuidade às políticas implementadas no governo antecessor. No cenário educacional, o principal destaque do governo Dilma foi a aprovação da Lei de Cotas e do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014. O mencionado Plano estabelece diretrizes, estratégias e metas para educação nacional por um período de 10 anos. Com relação ao ensino superior, cabe enfatizar que a meta 12 do PNE busca “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para,

pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público” (DOURADO, 2016, p.30). Tal configuração possibilitava a continuidade da expansão do ensino superior público durante o período de vigência do PNE, na medida em que o referido plano fosse uma prioridade para o governo no tocante à política educacional.

A presidente Dilma enfrentou, em seu segundo mandato (2015-2016), uma forte oposição no Congresso Nacional. Apesar disto, embora tenha atendido mais demandas voltadas para o interesse do mercado, continuou efetuando ações direcionadas às políticas sociais. Contudo, houve ajustes e diminuição de recursos para essas políticas. A conjuntura de disputas entre o legislativo e o governo culminou no *impeachment* da presidente, em 31 de agosto de 2016 (DOURADO, 2019).

Por conseguinte, o vice-presidente Michel Temer assumiu a Presidência da República. O governo Temer (2016-2018) foi marcado pela intensificação de políticas articuladas com o interesse do capital e pela contraposição às políticas sociais. “Essa opção de política econômica, característica das elites conservadoras e financeiras, afeta mais diretamente a classe trabalhadora e significou um recuo histórico, sem precedentes, no esforço histórico de democratização do Estado brasileiro” (DOURADO, 2019, p.10). Assim, se fortaleceu uma conjuntura de retrocessos no tocante às políticas sociais no país.

Neste cenário, ainda em 2016, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95/2016, a qual “altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências” (BRASIL, 2016). De acordo com Dourado (2019), a mencionada emenda congelou despesas primárias, afetando diretamente as políticas sociais, dentre elas a política educacional, bem como a implementação do PNE, o qual passa a ser secundarizado enquanto referência de política nacional direcionada à educação. Diante disso, o contexto de expansão do ensino superior público foi estagnado no Brasil.

A partir de 2019, com a ascensão de Jair Bolsonaro à Presidência da República, o processo de desmonte das políticas sociais foi intensificado. O governo Bolsonaro (2019-2022) manteve a Emenda Constitucional nº 95/2016, que vem causando forte impacto na educação superior, acentuando o cenário de retrocessos concernentes à política educacional “com uma retomada conservadora e sem precedentes nas políticas, mediante um discurso de intolerância ao marxismo, a Paulo Freire e à diversidade; pela ênfase na educação a distância na educação básica; pela defesa das escolas militares, entre outros” (DOURADO, 2019, p.12). Desta forma, na conjuntura do governo Bolsonaro, os cortes severos de recursos direcionados à educação superior provocam um agravamento do processo de sucateamento das IES públicas no país.

Diante do exposto, observamos que a educação superior brasileira passou por avanços e retrocessos nos últimos trinta anos. Neste sentido, o REUNI pode ser visto como um dos principais destaques com relação aos avanços, uma vez que aumentou o número de vagas e matrículas nos cursos de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), criou novos cursos e ampliou o número de IFES. Entretanto, dados mostram que tem sido alto o número de evasão dos cursos de graduação das universidades públicas. Fialho e Prestes (2014, p. 42) destacam que “nesse âmbito da expansão escolar, a evasão escolar é o fator que leva as falências das políticas públicas”.

Cabe destacar que, de acordo com as Sinopses da Educação Superior dos anos de 2006 e 2012, o número de vagas oferecidas nos Cursos de Graduação Presenciais de IFES passou de 144.445, em 2006, para 283.445, em 2012, no cenário nacional, e de 3.612, em 2006, para 8.149, em 2012, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No entanto, as mencionadas Sinopses da Educação Superior também apontam que o índice de evasão anual¹, nos cursos em questão, passou de 9,3%, em 2006, para 17,4%, em 2012, no Brasil, e de 11,6%, em 2006, para 20,2%, em 2012, na UFPB. Isto posto, verificamos que, apesar do número de vagas ter basicamente duplicado de 2006 para 2012, as políticas públicas implementadas neste período não obtiveram sucesso no tocante à diminuição da taxa de evasão e à garantia de um alto índice de permanência desses ingressantes no ensino superior, já que, de acordo com os dados apresentados, o índice de evasão anual praticamente dobrou nos anos em questão.

Dados mais recentes apontam que o índice de evasão anual no Brasil em 2019² foi de 16,5%, o que demonstra que a evasão continua sendo um problema a ser enfrentado pelo ensino superior nacional. Conforme Fialho e Prestes (2014), a evasão é um fenômeno complexo que atinge os diversos níveis educacionais e acarreta efeitos adversos a todos os envolvidos. Estudos apontam que, nas Instituições Federais de Ensino Superior, essa problemática pode ser observada no cenário educacional e social, tendo em vista que retrata, além de prejuízos institucionais, danos econômicos e sociais para sociedade de modo geral. Diante disso, observamos que se faz necessária a implementação de políticas públicas que

¹ Fórmula apresentada pelo Instituto Lobo (2012) para cálculo da evasão anual com base nos dados do Censo da Educação Superior, a saber: $Ev = 1 - \frac{[M(n) - In(n)]}{[M(n-1) - C(n-1)]}$. Assim, o índice de evasão (Ev) é 1 menos a diferença entre o número de matrículas em um dado ano e o número de ingressantes neste dado ano, dividido pela diferença do número de matrículas do ano anterior e o número de concluintes do ano anterior (SILVA FILHO; LOBO, 2012). O percentual foi obtido a partir da multiplicação do Ev por 100.

² O ano de 2019 é usado nesta dissertação como limite para os cálculos de evasão, tendo em vista que a partir de 2020 o mundo foi acometido pela pandemia do novo Coronavírus e que muitas instituições nacionais adotaram novas regras para cancelamento de vínculos dos discentes. Este índice também foi calculado de acordo com a fórmula do Instituto Lobo (2012) e com dados da Sinopse da Educação Superior de 2019.

garantam, além do ingresso, a permanência e a diplomação de grupos historicamente excluídos do ensino superior brasileiro.

Isto posto, salientamos que os fenômenos evasão e permanência são abordados a partir de diversos métodos, perspectivas e conceitos. Nesta pesquisa, abordaremos a evasão a partir do conceito de Costa, Costa e Moura Júnior (2017, p.17), utilizado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, que define evasão enquanto “o desligamento do aluno do curso antes que este aluno conclua sua formação. Ou, de outra forma, quando um aluno devidamente matriculado se desliga do curso, se não for por diplomação, será necessariamente por evasão”. No tocante à permanência, discutiremos esta categoria no sentido apontado por Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2017, p. 211), que aborda à permanência enquanto “processo que vai do acesso ao sistema de ensino e tem seu fechamento quando o aluno conclui o curso”.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa, intitulada *Evasão e Permanência de Discentes nos Cursos de Graduação Presenciais do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN/UFPB): Um Estudo de Caso dos Cursos de Graduação em Matemática*, discute evasão e permanência a partir de uma análise das contradições desses fenômenos, buscando compreender características relativas à evasão e à permanência, bem como políticas, projetos, métodos e ações que contribuem para permanência estudantil e para o enfrentamento da evasão. Diante disso, apresentaremos as motivações para realização deste trabalho, as questões e objetivos da pesquisa, e a organização do estudo.

A pesquisa em tela é decorrente das indagações e reflexões realizadas pela pesquisadora no exercício do cargo de Assistente em Administração da UFPB, associado à formação acadêmica no curso de graduação em Serviço Social da UFPB. Durante os doze anos de trabalho junto à UFPB, a aproximação com os discentes de diversos cursos da instituição, tanto no Campus IV, local de lotação de 2008 a 2013, quanto no Campus I, atual lotação, possibilitou que a pesquisadora observasse o aumento da evasão de alunos com os quais tinha contato no exercício da profissão, bem como que o corpo discente da UFPB apresenta características diversificadas, posto que os estudantes são oriundos de diferentes níveis sociais, localidades geográficas e grupos étnicos.

Do mesmo modo, o cenário laboral propiciou a percepção de que tem se intensificado a presença de acadêmicos trabalhadores e envolvidos na gestão de papéis familiares, com necessidades, expectativas, experiências e metas, também diversificadas. Assim, foi possível verificar os diferentes desafios lançados à UFPB no sentido de buscar alternativas que assegurem a permanência desses discentes na instituição, diante de uma conjuntura de

ampliação de abandono de cursos, conforme taxas de evasão anual do Brasil e da UFPB apontadas anteriormente.

A par dessas informações, a formação, com base crítica, da pesquisadora, viabilizada pela diplomação no curso de Graduação em Serviço Social da UFPB, provocou inquietações no sentido de identificar como a evasão dos discentes dos cursos em tela é caracterizada, a partir de uma análise na perspectiva dialética, uma vez que sob esta ótica, os fenômenos econômicos e sociais devem ser estudados como um todo, considerando sua história, contradições, especificidades e o contexto no qual estão inseridos (CHAGAS, 2012).

Ademais, as experiências vivenciadas no Departamento de Matemática do CCEN/UFPB propiciaram o contato com discentes e docentes, bem como a aproximação com documentos que relatam problemáticas dos Cursos de Graduação Presenciais em Matemática (Bacharelado em Matemática – Diurno e Licenciatura em Matemática – Diurno e Noturno). Desta forma, a pesquisadora pode perceber que alguns dos principais desafios enfrentados por tais cursos é o alto índice de evasão, visto que, conforme dados do Observatório de Dados da Graduação da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB (ODG/PRG), o percentual de evasão do Curso de Bacharelado, por exemplo, em 2018.1, referente às turmas ingressantes de 2005.1 até 2014.1, é de 84,3%³ de um total de 286 alunos (UFPB, 2019).

Salientamos que, no âmbito nacional, as taxas não diferem muito da realidade local. Saccaro, França e Jacinto (2019), aponta que, de acordo com dados do Censo da Educação Superior entre 2009 e 2014, os Cursos de Graduação em Matemática acumularam uma evasão de aproximadamente 90% ao longo desses anos. Tais índices são preocupantes, uma vez que o ensino de matemática é obrigatório em todas as escolas públicas e privadas do país e que os bacharéis em matemática são profissionais que podem contribuir com pesquisas direcionadas à inovação e à tecnologia. Assim, a escassez de licenciados e bacharéis em Matemática podem impactar negativamente à educação, à pesquisa e à economia brasileira.

Neste sentido, cabe destacar que, de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020, “em 2019, apenas 56,8% das turmas do Ensino Fundamental (Anos Finais) possuíam professores com formação compatível com as disciplinas que lecionavam” (CRUZ; MONTEIRO, 2020, p.98). No tocante aos professores de Matemática com formação

³ O Observatório de Dados da Graduação/PRG/UFPB utiliza, neste caso, o cálculo de taxa de evasão de turma por um determinado período apresentado no Livro *Diplomação, evasão e retenção: modelo longitudinal de análise para o ensino superior*, lançado pela Editora UFPB. O mesmo se aplica aos dados apresentados pelo ODG/PRG relativos ao CCEN.

compatível⁴, o percentual destes docentes nas turmas de Ensino Fundamental (Anos Finais) era de 57,8% e nas turmas de Ensino Médio era de 74%, em 2019.

Ademais, ressaltamos que o documento de avaliação dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, da área: Matemática, Probabilidade e Estatística, aponta que “existem poucos egressos da educação superior interessados na área” (CAPES, 2016, p.9). Corroborando com tal informação, a pesquisadora observou que apenas 16,66% dos alunos ativos no Programa de Pós-Graduação em Matemática (PPGMat) da UFPB são egressos dos Cursos de Graduação Presenciais em Matemática do CCEN. Da mesma forma, constatou que o percentual de egressos do PPGMat que cursaram suas graduações nos cursos de matemática do CCEN é de 26,66%⁵.

Nesta perspectiva, salientamos que o PPGMat tem se sobressaído em rankings internacionais de pesquisas, uma vez que o corpo docente que integra o programa é, em sua maioria, formado por professores do Departamento de Matemática/CCEN, e que referido Departamento destacou-se entre os top 300 do mundo de acordo com o ShanghaiRanking's Global Ranking of Academic, nos anos de 2019 e 2020, único da região Nordeste que aparece na classificação. A mencionada colocação demonstra o potencial do programa na realização de pesquisas para contribuir com o “desenvolvimento tecnológico, econômico e/ou social no respectivo setor ou região” (CAPES, 2013, p.23). Assim, a formação do corpo discente pelos Cursos de Graduação em Matemática do CCEN, sobretudo, de bacharéis, é de fundamental importância para o aumento do percentual de ingressantes de tais cursos no PPGMat, bem como para contribuir com o potencial supramencionado programa.

Podemos observar que é necessário aumentar o número de profissionais licenciados e bacharéis em Matemática, conforme informações apresentadas, e que a evasão de discentes dos Cursos de Graduação em Matemática vai de encontro à tal demanda, logo, é um problema que pode afetar a sociedade de modo geral.

Para mais, destacamos que o CCEN é constituído pelos cursos de graduação presenciais em Ciências Biológicas, Estatística, Geografia, Física, Matemática e Química e que tais cursos estão inseridos na área de Ciências, Matemática e Computação, de acordo com a divisão efetuada pelo Censo da Educação Superior. Da mesma forma, ressaltamos que, conforme Hoed (2016), a mencionada área apresentou a maior taxa de evasão anual em

⁴ Profissional licenciado em Matemática ou bacharel em Matemática com formação pedagógica ou bacharel em Física, por exemplo, com formação pedagógica em Matemática, conforme indicação do anuário em tela.

⁵ Os dados foram contabilizados em julho de 2021.

instituições públicas no ano de 2012, a saber: 15,46%⁶. Além disso, salientamos que o CCEN foi o centro de ensino da UFPB com maior taxa de evasão anual em 2012, qual seja: 21,14% (FIALHO, 2014). Outrossim, o ODG/PRG apontou que o percentual de evasão do mencionado Centro em 2018.1, referente às turmas ingressantes de 2003.1 até 2013.1, é de 73,3% de um total de 6.552 alunos (UFPB, 2019).

Cabe frisar, também, que cinco, dos seis cursos mencionados do CCEN, possuem habilitação em licenciatura. À vista disso, o alto índice de evasão nos cursos de graduação presenciais deste centro de ensino da UFPB pode contribuir para o agravamento do problema de escassez de professores no país, apontado anteriormente, causando prejuízos para educação de modo geral (ensino fundamental, médio e superior), para instituição e para sociedade.

Diante do exposto, é pertinente buscar compreender características relativas à evasão e à permanência nos cursos de graduação presenciais do CCEN, especialmente nos cursos de Matemática, uma vez que tais fenômenos afetam a sociedade de modo geral.

À vista disso, surgiram as indagações que se apresentam como **questões de pesquisa** do presente trabalho: Como se caracteriza a evasão e a permanência dos cursos de graduação presenciais em matemática/CCEN? O que os dados revelam sobre a evasão nos cursos de graduação presenciais do CCEN?

Dado o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, o presente estudo tem como **objetivo geral** compreender como se caracteriza a permanência e a evasão dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN, por meio de um estudo de caso, analisando características dos discentes, internas e externas à instituição, além do contexto socioeconômico e político que circunda a evasão e a permanência no ensino superior.

Para alcançar o objetivo central, os **objetivos específicos** deste trabalho são: 1) Discutir o contexto histórico, político e socioeconômico de implementação e materialização das políticas de expansão e permanência no Brasil, no período de 1990 a 2021; 2) Abordar produções acadêmicas, conceitos e métodos referentes aos fenômenos da evasão e permanência no ensino superior; 3) Desvelar o que os dados revelam sobre a evasão e permanência no CCEN; 4) Avaliar as nuances que circundam a evasão e a permanência dos cursos de graduação presenciais em matemática/CCEN; 5) Propor ações preventivas e estratégias que minimizem a evasão e viabilizem a permanência nos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN.

⁶ Cálculo efetuado de acordo com a fórmula de taxa de evasão anual do Instituto Lobo. O cálculo do Instituto Lobo também foi utilizado por Fialho (2014) para indicar a taxa de evasão anual do CCEN em 2012.

Diante disso, a exposição desta dissertação está estruturada, além desta introdução, em cinco capítulos. O **segundo capítulo**, *Metodologia*, apresenta os aspectos metodológicos desta pesquisa, apontando sua caracterização; campo de investigação e sujeitos; recorte temporal; procedimentos técnicos; método para realização dos cálculos de evasão e análise dos dados.

O **terceiro capítulo**, *Estado, Políticas Públicas e Educação Superior no Brasil*, contextualiza a configuração política e socioeconômica de implementação e materialização das políticas de expansão e permanência no ensino superior brasileiro. Para tanto, discutimos a educação superior no cenário das políticas neoliberais da década de 1990, apresentando o contexto no qual a LDB foi instituída. Abordamos as políticas direcionadas ao ensino superior nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) e realizamos uma análise da conjuntura mais recente vivenciada no país, debatendo a educação superior nos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022).

No **quarto capítulo**, *Evasão e Permanência de Discentes da Educação Superior*, analisamos as discussões conceituais referentes às categorias evasão e permanência. Apresentamos os estudos recentes que abordam tais fenômenos, especificamente, teses e dissertações defendidas e publicadas no portal de periódicos da CAPES de 2013 a 2021. Além disso, mostramos alguns modelos teóricos concernentes à evasão e permanência no ensino superior, especialmente, a Teoria da Integração Social e Acadêmica proposta por Vincent Tinto (1977/1995) e o modelo apontado por Bean e Eaton (2001), o qual evidencia os processos psicológicos no ambiente institucional.

O **quinto capítulo**, *Evasão E Permanência: Um Estudo de Caso dos Cursos de Graduação Presenciais em Matemática do CCEN/UFPB*, aborda as políticas de expansão e permanência implementadas pela UFPB, à luz do referencial teórico pesquisado. Do mesmo modo, analisa dados da evasão dos discentes de tais cursos por meio de uma pesquisa documental. Para mais, avalia as nuances que circundam à evasão e à permanência dos discentes dos cursos de graduação em matemática, a partir de informações obtidas por meio da realização de um estudo de caso, discutidas na perspectiva do referencial teórico abordado. Além disso, apresenta ações preventivas e estratégias, com base na análise efetuada nesta pesquisa, para possível implementação pela gestão dos cursos de graduação presenciais em matemática/CCEN, visando a diminuição da evasão e a viabilização da permanência em tais cursos.

No **sexto e último capítulo**, *Considerações Finais*, são apresentadas as considerações obtidas no percurso da pesquisa, mencionando os principais pontos de destaque do estudo no

tocante à evasão e permanência dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN/UFPB, os quais podem contribuir para tomada de decisões no âmbito da gestão dos mencionados cursos e para realização de novas pesquisas.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo, abordamos os aspectos metodológicos aplicados na presente pesquisa. Conforme Gil (2008), o principal objetivo de uma pesquisa é descobrir respostas para uma problemática por meio da realização de procedimentos científicos. Partindo desse princípio, o referido autor explica que a pesquisa realizada no âmbito das diversas ciências sociais pode ser definida como pesquisa social e que esta se caracteriza como o “processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2008, p. 26).

Neste sentido, buscamos, por meio dos procedimentos metodológicos descritos neste capítulo, compreender como se caracteriza a permanência e a evasão dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN/UFPB, para, após análises e discussões dos resultados da investigação em tela, propor ações preventivas e estratégias que minimizem a evasão nos mencionados cursos.

Assim, com base na problemática e nos objetivos apresentados, o caminho metodológico desta pesquisa evidencia: sua caracterização; campo de investigação e sujeitos; procedimentos técnicos; método para realização dos cálculos de evasão e análise dos dados.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando o objetivo central proposto neste trabalho, qual seja: compreender como se caracteriza a permanência e a evasão dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN/UFPB, analisando características dos discentes, internas e externas à instituição, além do contexto socioeconômico e político que circunda a evasão e a permanência no ensino superior, esta pesquisa se caracteriza como de **abordagem qualitativa**.

Conforme Minayo et al (2002), a pesquisa qualitativa é direcionada às realidades que não podem ser apenas quantificadas. Este tipo de pesquisa busca compreender as questões que envolvem o problema estudado, observando para além de variáveis. “A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO et al, 2002, p.22).

No entanto, a referida autora ressalta que os dados quantitativos e qualitativos não são incompatíveis, eles, na verdade, se complementam, uma vez que a realidade abrangida por tais dados atua mutuamente. Isto posto, destacamos que além dos aspectos já mencionados

como objetos de análises, serão verificados dados quantitativos referentes às taxas de evasão dos discentes dos cursos em questão.

Partindo do princípio que os fenômenos “evasão” e “permanência” podem ser melhor compreendidos a partir das determinações, contradições e complexidades que os envolvem, **o método científico** que propiciará as bases lógicas de investigação será **o dialético**. A dialética “compreende uma relação intrínseca de oposição e complementariedade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material”. Além disso, esse método defende que é necessário “trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou os objetos sociais apresentam” (MINAYO et al, 2002, p.25).

De acordo com Gamboa (2000, p.103), na perspectiva dialética, apesar do homem ser definido pelos contextos culturais, econômicos e políticos, ele é um ser social e histórico, cria a realidade social e transforma esses contextos. Da mesma forma, o mencionado autor aponta que “a educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante”. Gamboa (2000) também destaca que, ao mesmo tempo, a educação reproduz as contradições que estimulam mudanças e promovem novas formações sociais.

Diante do exposto, buscamos, por meio do método científico dialético, desvelar as determinações das políticas educacionais direcionadas à expansão e à permanência na educação superior, bem como compreender o contexto de implementação de tais políticas, quais interesses envolvidos em suas formulações, como essas políticas se constituem, quais suas implicações e contradições. Do mesmo modo, observar possíveis mudanças ocasionadas por essas iniciativas, como a evasão tem se materializado após implantação dessas políticas e de que forma a permanência e a evasão dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN/UFPB se caracterizam, procurando, assim, analisar os fenômenos “evasão” e “permanência” a partir de suas complexidades, contradições e especificidades.

Além das características já expostas, destacamos que, no tocante à finalidade da pesquisa, Gil (2008) aponta que a pesquisa social pode ser determinada por razões de ordem pura e aplicada. A pesquisa pura busca o desenvolvimento do conhecimento científico sem aplicações e consequências práticas delimitadas, visa a construção de teorias e leis. A pesquisa aplicada, diferentemente da pura, tem a aplicação prática como sua característica principal, busca conhecimento para solucionar problemas específicos, mas depende das descobertas e conhecimentos científicos desenvolvidos pela pesquisa pura para sua realização. Cabe ressaltar que o mencionado autor explica que tais pesquisas não são mutuamente

exclusivas, destaca que “uma pesquisa sobre problemas práticos pode conduzir à descoberta de princípios científicos. Da mesma forma, uma pesquisa pura pode fornecer conhecimentos passíveis de aplicação prática imediata” (GIL, 2002, p.18).

Diante disso, essa pesquisa se caracteriza como de **finalidade aplicada**, visto que, após análise do referencial teórico utilizados e dos dados coletados, objetiva propor ações preventivas e estratégias a serem aplicadas nos cursos de graduação em matemática do CCEN/UFPB, com o intuito de diminuir a evasão dos discentes. Ademais, cabe destacar que a presente pesquisa é um trabalho de conclusão do curso de Mestrado Profissional, da pesquisadora, no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, bem como que um dos objetivos do programa em tela é “oportunizar conhecimento profissional e acadêmico com vistas ao aprofundamento e aplicabilidade do desempenho profissional a partir do envolvimento em atividades de pesquisa, produção acadêmica, desenvolvimento e inovação” (UFPB, 2021, p. 3). Conforme Gil (2002), a classificação da finalidade desta pesquisa como aplicada não exclui, no entanto, a possibilidade de produção de conhecimento científico.

Explicitados(as) a abordagem, o método científico e a finalidade desta pesquisa, destacamos que, **com base em seus objetivos**, a investigação em tela se classifica como **exploratória e descritiva**. Conforme Gil (2002, p. 41), as pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Assim, este estudo pode ser caracterizado como exploratório, uma vez que buscamos compreender como se caracteriza a permanência e a evasão dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN/UFPB, possibilitando maior aproximação com estes fenômenos. Gil (2002, p. 42) também aponta que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Diante disso, a presente pesquisa também pode ser classificada como descritiva, visto que realizamos um estudo de caso com discentes dos cursos de graduação presenciais em Matemática do CCEN, descrevendo características socioculturais, socioeconômicas e acadêmicas dos discentes dos cursos em questão.

2.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção, contextualizaremos o campo de investigação e os participantes da pesquisa. No tocante ao campo de investigação, apresentaremos características da Universidade Federal da Paraíba, do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, dos Cursos em análise, especialmente, dos Cursos de Graduação em Matemática, para que, assim, possamos conhecer o contexto institucional que envolve os sujeitos da pesquisa, uma vez que na perspectiva dialética é importante trabalhar com a complexidade e especificidades dos objetos sociais.

2.2.1 A Universidade Federal da Paraíba

A Universidade Federal da Paraíba, denominada antes de 1960 como Universidade da Paraíba, foi criada em 1955 por meio da Lei Estadual nº 1.366, de 02 de dezembro de 1955. Em 13 de dezembro de 1960, sua federalização foi aprovada e promulgada pela Lei nº 3.835. A partir de sua federalização, incorporou, no decorrer da década de 1960, estruturas universitárias, inicialmente, das cidades de João Pessoa e Campina Grande, tornando-se multicampi, e, em seguida, das cidades de Areia (Escola de Agronomia do Nordeste) e Bananeiras (Colégio Agrícola Vidal de Negreiros), todas cidades do estado da Paraíba. Tais incorporações caracterizaram seu primeiro processo de expansão (UFPB, 2018).

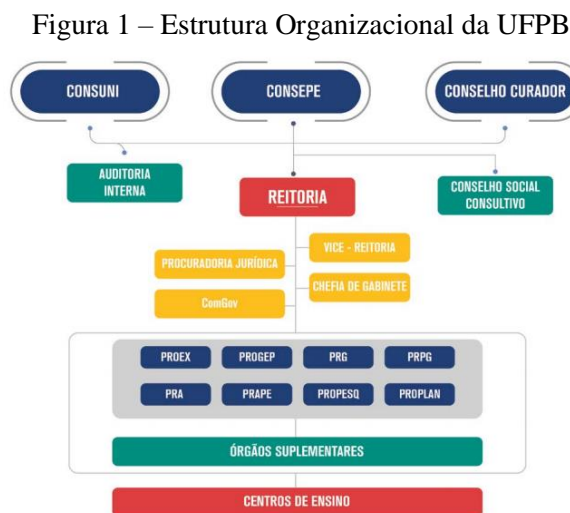
Nos anos de 1970, a UFPB apresentou significativos avanços nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na década seguinte, houve um novo processo de expansão por meio da incorporação de três campi de cidades paraibanas, a saber: Sousa (Faculdade de Direito), Patos (Escola de Veterinária e de Engenharia Florestal) e Cajazeiras (Faculdade de Filosofia). Assim, sua atuação passou a ser efetuada em seis campi. “As inter-relações decorrentes dessa estrutura implicaram maior descentralização e custos operacionais mais elevados” (UFPB, 2018, p. 6).

Em 2002, com a criação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com sede em Campina Grande, por meio da Lei nº 10.419/2002, os campi de Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa foram desmembrados da UFPB e passaram a incorporar a UFCG. Assim, de 2002 a 2006, a UFPB ficou composta pelos campi de João Pessoa, Areia e Bananeiras, e, a partir de 2006, além dos campi já mencionados, incorporou um novo campus, criado, em 2006, com sede no Litoral Norte do Estado, abrangendo os municípios de Mamanguape e Rio Tinto (UFPB, 2018).

Diante disso, atualmente, a UFPB conta com quatro campi, situados nas cidades de João Pessoa (Campus I), Areia (Campus II), Bananeiras (Campus III) e Rio Tinto e Mamanguape (Campus IV) e dezesseis centros de ensino. “A UFPB, com seus quatro campi, mantém-se, dentre as IFES do país, como uma das mais importantes das regiões Norte e Nordeste, em termos de dimensão e de desempenho acadêmico” (UFPB, 2018, p.7).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) UFPB 2019 - 2023, a UFPB tem a missão de “gerar e difundir conhecimento e inovação por meio de ensino, pesquisa e extensão para contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de forma sustentável, assegurando uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade” (UFPB, 2018, p.10).

A estrutura organizacional da UFPB, regulamentada pelo Estatuto, Regimento e Resoluções, é composta por seus Conselhos Superiores (CONSEPE⁷, CONSUNI⁸ e CURADOR), pela Administração Central (Reitoria e Pró-Reitorias), pelos Órgãos Suplementares e pelos Centros de Ensino, conforme figura 1.



Fonte: UFPB (2020, p.14).

Apresentadas as informações referentes à história, missão e estrutura organizacional da instituição, destacamos que a UFPB dispõe, atualmente, de sua força de trabalho estruturada, principalmente, nas carreiras de magistério superior e técnicos-administrativos em educação. De acordo com o Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos da UFPB, esta instituição contou, em 2021, com 2.694 docentes efetivos ativos e 3.381 técnicos-administrativos efetivos ativos.

⁷ Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

⁸ Conselho Universitário.

No tocante aos cursos de graduação presenciais da instituição, foco desta pesquisa, de acordo com a Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB, esta instituição contou, em 2021, com 29.854 discentes matriculados nos 112 cursos de graduação presenciais, distribuídos nos 16 centros de ensino e 04 campi da instituição.

Os 16 centros de ensino da UFPB são divididos por todas as áreas do conhecimento definidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Neste sentido, ressaltamos que as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão do CCEN estão inseridas na área Ciências Exatas e da Natureza.

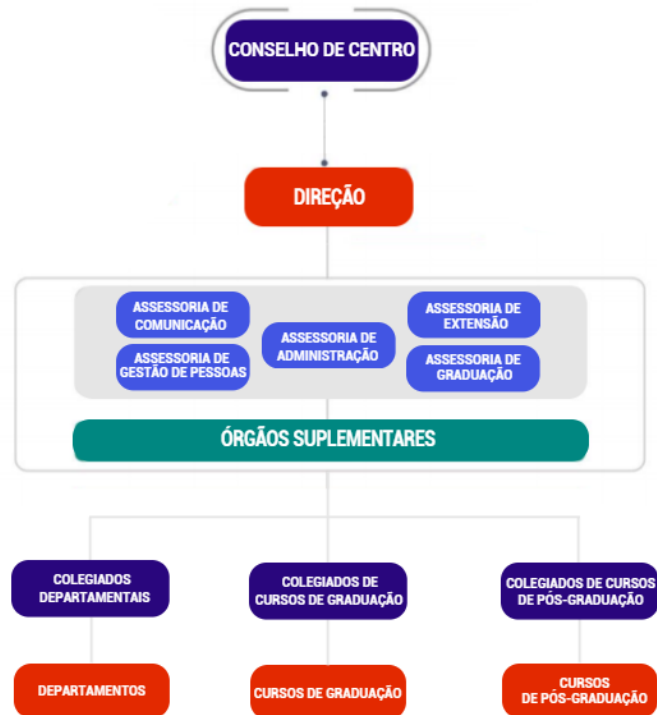
2.2.2 O Centro de Ciências Exatas e da Natureza

O Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) foi instituído em 1974, ano em que se realizou uma reestruturação nas universidades brasileiras, organizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), chamada reforma cêntrica, com o intuito de substituir os Institutos e Faculdades de ensino superior por Centros de Ensino. Assim, o CCEN foi implementado pelo Decreto nº 73.701, de 28 de fevereiro de 1974, reunindo os antigos departamentos dos extintos Institutos Centrais de Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química e o departamento de Geografia do extinto Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas (UFPB, 1979).

De acordo com o Regimento Interno do CCEN, o Centro “tem como finalidade promover o ensino em sua área de atuação, nos níveis de Graduação e Pós-Graduação, integrado com seus programas de pesquisa e extensão” (UFPB, 1979).

No que concerne à estrutura organizacional do CCEN, destacamos que é regulamentada pela Resolução nº 399/1979/CONSUNI/UFPB, e que engloba, atualmente, órgãos deliberativos (Conselho de Centro, Colegiados Departamentais e Colegiados de Cursos), órgãos executivos (Diretoria, Chefias Departamentais e Coordenações de Cursos), órgãos de apoio administrativos (Assessorias e Secretarias) e órgãos suplementares, conforme figura 2.

Figura 2 - Estrutura Organizacional CCEN/UFPB



Fonte: Elaboração própria, 2023⁹.

O CCEN conta, atualmente, com sete Departamentos, doze cursos de Pós-Graduação, dois cursos de Graduação a Distância e seis diferentes cursos de Graduação Presenciais, sendo cinco deles com mais de uma habilitação, totalizando onze cursos de Graduação Presenciais, os quais são objetos de análise desse estudo.

No tocante aos recursos humanos, o CCEN dispunha, em 2021, de 251 docentes efetivos ativos e 147 técnicos-administrativos efetivos ativos, lotados em suas unidades administrativas¹⁰. Quanto ao corpo discente, o Centro contava, no ano de 2021, com 1.938 alunos matriculados nos onze cursos de graduação presenciais¹¹.

Os Cursos de Graduação Presenciais do CCEN são: Bacharelado/Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Estatística, Bacharelado/Licenciatura em Física, Bacharelado/Licenciatura em Geografia, Bacharelado/Licenciatura em Matemática, Bacharelado/Licenciatura em Química, conforme informações constantes no quadro 1.

⁹A estrutura organizacional foi elaborada pela pesquisadora com base na Resolução 399/1979/CONSUNI/UFPB, no site oficial do CCEN e no Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos da UFPB, uma vez que o referido organograma não foi encontrado no site e nos documentos do Centro em questão.

¹⁰Informação obtida no Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos da UFPB em junho de 2021.

¹¹Dados coletados na Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB.

Quadro 1 – Cursos de Graduação Presenciais do CCEN/UFPB

| Curso | Habilitação | Ano de Criação | Horário | Tempo de integralização | | Vagas autorizadas pelo MEC |
|----------------------------|--------------|----------------|----------|-------------------------|------|----------------------------|
| | | | | Mín. | Máx. | |
| Ciências Biológicas | Bacharelado | 1977 | Integral | 8 | 12 | 50 |
| Ciências Biológicas | Licenciatura | 1986 | Integral | 8 | 12 | 95 |
| Estatística | Bacharelado | 2000 | Integral | 8 | 12 | 50 |
| Física | Bacharelado | 1972 | Integral | 7 | 14 | 60 |
| Física | Licenciatura | 1986 | Noturno | 8 | 12 | 70 |
| Geografia | Bacharelado | 1952 | Matutino | 8 | 12 | 40 |
| Geografia | Licenciatura | 1952 | Noturno | 9 | 14 | 40 |
| Matemática | Bacharelado | 1972 | Integral | 8 | 12 | 25 |
| Matemática | Licenciatura | 1987 | Integral | 8 | 12 | 45 |
| Matemática | Licenciatura | 1987 | Noturno | 9 | 14 | 70 |
| Química | Bacharelado | 1977 | Integral | 8 | 12 | 20 |
| Química | Licenciatura | 1990 | Integral | 8 | 12 | 20 |
| Química | Licenciatura | 1990 | Noturno | 9 | 14 | 30 |

Fonte: Elaboração própria, 2023¹².

Observamos, no Quadro 1, que sete dos treze cursos são presenciais, bem como que quatro deles são noturnos, características que podem estar relacionadas a altos índices de evasão, conforme verificaremos nos capítulos seguintes desta dissertação. No próximo tópico iremos discutir as especificidades dos cursos de graduação presenciais em matemática do centro de ensino em tela.

2.2.3 Os Cursos de Graduação Presenciais em Matemática

Dentre os cursos de graduação presenciais do CCEN, estão os cursos de graduação em matemática, nos quais efetuamos um estudo de caso com os discentes ativos. Diante disso, destacamos que o marco inicial do **Curso de Licenciatura em Matemática** se deu em novembro 1960, na Faculdade de Filosofia da Universidade da Paraíba (UFPB, 1960).

Em 1965, já após a federalização da referida universidade, foi criado o Instituto Central de Matemática da Universidade Federal da Paraíba (ICEMUP), com “o objetivo de coordenar e unificar o ensino de Matemática Pura e Aplicada, e colaborar na formação de pessoal docente e de pesquisadores da Matemática Pura e Aplicada” (UFPB, 1967). Em março de 1967, o curso de licenciatura em matemática passou a integrar o ICEMUP, após sua transferência para instalações da atual cidade universitária (BRASIL, 1967). Realizada a reforma cêntrica de 1974, o referido curso foi incorporado ao Centro de Ciências Exatas e da

¹²As informações foram coletadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, no E-MEC, no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFPB e nos sites oficiais dos cursos.

Natureza e reconhecido, em setembro de 1977, conforme parecer publicado em novembro deste mesmo ano no Diário Oficial da União. O documento de reconhecimento do curso menciona que ele foi autorizado a funcionar pela Resolução n.º 25/65 do Conselho Universitário da UFPB (BRASIL, 1977).

No ano seguinte, 1978, o curso de licenciatura em matemática foi extinto pelo Decreto n.º 81.682/1978, o qual converteu os cursos de Física, Matemática e Química da UFPB em um curso de Ciências, licenciatura de 1º grau, com habilitações em Física, Química e Matemática, destinado à formação de professores apenas para o ciclo ginásial. A referida alteração se deu em um cenário de discussões, em nível nacional, referentes à necessidade de reformulação dos currículos de formação de professores para a educação básica, iniciadas na década de 1960. No entanto, a mudança em questão não foi aprovada por toda comunidade acadêmica e sociedades científicas, segmentos que realizaram mobilizações para o aprofundamento das discussões sobre estas questões (UFPB, 1986).

No âmbito do CCEN, há registro de discussões desde, pelo menos, 1980. Diante disso, no segundo semestre de 1984, o Conselho de Centro criou a Comissão de Estudos sobre as Licenciaturas do CCEN, em resposta às mobilizações da comunidade acadêmica. Isto posto, a mencionada comissão elaborou uma proposta de reativação das licenciaturas plenas em matemática, física e química, a criação do bacharelado em biologia, bem como a desativação da licenciatura em ciências e suas respectivas habilitações. A proposta foi encaminhada aos Departamentos, Colegiados de Cursos e Centros acadêmicos para deliberações e posterior apreciação do Conselho de Centro e do Conselho Universitário (CONSUNI) (UFPB, 1986).

Assim, em 1987, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) regulamentou e criou a habilitação de licenciatura para o curso de matemática do CCEN, após aprovação do CONSUNI, em julho do mesmo ano, por meio da Resolução nº 79/1987/CONSEPE/UFPB. Diante disso, o curso de graduação em matemática do CCEN passou a ter duas habilitações: bacharelado, já existente, e licenciatura, aprovada pela resolução em tela, ou seja, um único curso, com duas habilitações. Tal configuração dispensava abertura de vagas no vestibular para a licenciatura.

O currículo do supramencionado curso, com habilitação em bacharelado e licenciatura plena, foi reestruturado pela Resolução nº 09/1988/CONSEPE/UFPB. Assim, o período para integralização do curso era de no mínimo seis e no máximo quatorze semestres. Os discentes deveriam cursar uma base comum para licenciatura e bacharelado e só poderiam fazer a escolha por uma das habilitações depois de serem aprovados nas disciplinas de Física Geral II, Introdução à Álgebra e Introdução à Análise Real (UFPB, 1988).

Em 1993, o curso de licenciatura plena em matemática do CCEN foi reconhecido pelo Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Portaria nº 1.409, de 23 de setembro de 1993. O atual Projeto Político-Pedagógico do Curso de Matemática/CCEN, habilitação licenciatura, foi aprovado em 2006, por meio da Resolução nº 75/2006/CONSEPE/UFPB. De acordo com o referido projeto,

O Curso de Matemática é oferecido em duas modalidades, Bacharelado e Licenciatura no turno diurno, e Licenciatura no turno noturno. O aluno que ingressar via vestibular no Curso de Matemática, num determinado turno, após integralizar os créditos de todas as disciplinas do primeiro, segundo e terceiro períodos letivos, optará por uma das modalidades, Licenciatura ou Bacharelado. Caso o Curso funcione apenas em uma modalidade no turno de ingresso do aluno, o mesmo não terá outra opção. O aluno pode ingressar para obter, mediante complementação de estudo, habilitação na modalidade Bacharelado se o candidato possuir Licenciatura, vice-versa. (UFPB, 2006).

A possibilidade de escolha de uma das habilitações do curso, mediante ingresso, via vestibular, em um mesmo turno, foi extinta pela UFPB, uma vez que, atualmente, os discentes são diplomados no curso/turno/habilitação para o qual ingressaram. No entanto, não há registros de como tal processo se deu.

De acordo com a Resolução nº 75/2006/CONSEPE/UFPB, o **Curso de Licenciatura em Matemática/CCEN** funciona no turno diurno e noturno. O prazo para integralização do curso é de no mínimo 08 e no máximo 12 semestres letivos, para o curso diurno, e de no mínimo 09 e no máximo 14 semestres letivos, para o curso noturno.

Cabe destacar que o projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em matemática/CCEN está passando por uma reformulação, elaborada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso, em consonância com a Resolução nº 02/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No tocante ao histórico do **Curso de Bacharelado em Matemática/CCEN**, destacamos que ele foi criado em 1972, por meio da Resolução nº 15/1972/CONSUNI/UFPB, vinculado ao Instituto Central de Matemática da referida instituição e, após a reforma cêntrica de 1974, foi incorporado ao CCEN. O reconhecimento do curso se deu por meio do Decreto Presidencial n.º 80.682 de 09 de novembro de 1977.

A matriz curricular do curso de bacharelado em matemática/CCEN foi reformulada pela Resolução nº 09/1988/CONSEPE/UFPB e pela Resolução nº 75/2006/CONSEPE/UFPB, a qual apresenta o atual projeto político-pedagógico do curso. Conforme a mencionada

resolução de 2006, o curso de bacharelado funciona no turno diurno, com período para integralização do curso de no mínimo 08 e no máximo 12 semestres letivos.

Apresentados os históricos dos cursos em tela, salientamos que, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos de graduação em matemática, aprovado em 2006, o curso de bacharelado tem o “objetivo de preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa”. O mencionado projeto também aponta que o objetivo do curso de licenciatura é a “formação de professores para educação básica”.

A estrutura organizacional dos cursos de graduação presenciais em matemática, abrange, atualmente, órgãos deliberativos (Colegiados de Cursos e Núcleo Docente Estruturante), órgão executivo (Coordenação de Cursos) e órgão de apoio administrativo (Secretaria dos Cursos), conforme figura 04.

Figura 3 – Estrutura Organizacional dos Cursos de Graduação Presenciais em Matemática/CCEN



Fonte: Elaboração própria, 2023¹³.

Os cursos em tela dispõem, atualmente, de uma coordenação, composta por Coordenador (a) e Vice-Coordenador (a), e uma secretaria, a qual funciona com a colaboração de dois servidores técnicos-administrativos. Além disso, contam com um colegiado de cursos, formado pelo Coordenador (a), pelo Vice-Coordenador (a), pela representação docente dos 3 (três) departamentos que participem do curso com o maior número de disciplinas obrigatórias e pela representação discente, na proporção de 1/5 do total dos membros do colegiado, bem como com um Núcleo Docente Estruturante, constituído por representantes docentes de Departamentos que oferecem componentes curriculares nos mencionados cursos¹⁴.

O site oficial dos cursos de graduação presenciais em matemática informa que, atualmente, os ingressos nos cursos se dão apenas no primeiro semestre letivo de cada ano,

¹³ A estrutura organizacional foi elaborada pela pesquisadora com base na Resolução 399/1979/CONSUNI/UFPA e no site oficial dos Cursos de Graduação Presenciais em Matemática do CCEN, uma vez que o referido organograma não foi encontrado no site e nos documentos dos Cursos em questão.

¹⁴ Informações obtidas no site oficial dos Cursos de Graduação Presenciais em Matemática do CCEN.

bem como que são disponibilizadas 25 vagas para o bacharelado, 45 vagas para a licenciatura diurna e 70 vagas para a licenciatura noturna.

Os cursos de graduação em matemática/CCEN já diplomaram 397 discentes. No ano de 2021, contaram com 365 alunos matriculados.

2.2.4 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos em função do objetivo geral e do recorte temporal deste estudo, qual seja: compreender como se caracteriza a permanência e a evasão dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN/UFPB, analisando características dos discentes, internas e externas à instituição, além do contexto socioeconômico e político que circunda a evasão e a permanência no ensino superior. Assim, a **população** desta pesquisa são os discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN e a **amostra** são os discentes ingressantes nos períodos letivos de 2013.1 a 2021.1, para atender a um dos objetivos específicos deste estudo, conforme detalhamento feito posteriormente.

Para Gil (2008, p.89), a população de uma pesquisa social é ‘um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características’, já a amostra deste tipo de estudo, é o “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”.

Gil (2008) destaca que há vários tipos de amostras, bem como que elas podem ser classificadas como probabilísticas e não-probabilística, sendo a primeira rigorosamente científica e a segunda de acordo com critérios do pesquisador. Isto posto, considerando que a seleção da amostra deste estudo se deu conforme a finalidade da pesquisa e critérios da pesquisadora, trata-se de uma **amostra não-probabilística**.

Quanto à tipificação, podemos conceituar a amostra não probabilísticas como: por acessibilidade ou conveniência, por tipicidade ou intencional e por cotas. A amostra por conveniência se aplica às pesquisas exploratórias ou qualitativas, nas quais não se requer um alto nível de precisão. “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo”. A amostra intencional “consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população”. Em suma, a amostra por cotas é desenvolvida em três fases e é “usualmente aplicado em levantamentos de mercado e em

prévias eleitorais. Tem como principais vantagens o baixo custo e o fato de conferir alguma estratificação à amostra” (GIL, 2008, p.94).

À vista disso, a amostra deste estudo se classifica como não-probabilística **por conveniência**, uma vez que se trata de uma pesquisa qualitativa e que a pesquisadora selecionou os sujeitos de acordo com o recorte temporal da pesquisa e a possibilidade de contato com os discentes.

Definida a amostra deste estudo, destacamos que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva dialética, analisaremos a amostra não-probabilística por conveniência a partir de perfis múltiplos, considerando os discentes ativos ingressantes e ativos não ingressantes dos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN. Desta forma, buscaremos identificar as características divergentes e semelhantes desses grupos, visando compreender como se caracteriza a evasão e permanência em tais cursos a partir desses diferentes perfis de alunos. Adachi (2017, p.152), aponta que, de acordo com método de histórias de vida de Bertaux (1999), “os informantes cujos perfis são conscientemente diversificados predominam na representatividade de casos. Tal condição se faz importante para atingir um ponto de saturação que garanta uma base sólida para generalização”.

Neste sentido, primeiramente esclarecemos que, de acordo com os conceitos utilizados pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da UFPB, definidos por Costa, Costa e Moura Júnior. (2017), são alunos **ativos**, nos semestres, os discentes que tenham matrícula ativa, independentemente do número de créditos.

Isto posto, ressaltamos que as pesquisas de Sampaio et al. (2011), Gomes (2015) e Saccaro, França e Jacinto (2019), dentre outros estudos, apontam que há uma forte tendência à evasão nos primeiros dois anos do curso e que é importante acompanhar os discentes nos primeiros semestres para, assim, propor ações preventivas e estratégicas de combate à evasão. Diante disso, dividiremos os alunos ativos em dois grupos, a saber: **ativos ingressantes** e **ativos não ingressantes**, o primeiro grupo são os discentes que estão cursando do primeiro ao quarto semestre do curso, e o segundo grupo são os alunos que estão cursando do quinto semestre em diante. Assim, após compreendermos como tais grupos se caracterizam, poderemos propor ações que contribuam com a diminuição da evasão dos discentes, especialmente, do grupo de maior tendência, conforme estudos mencionados.

Considerando o quarto objetivo específico deste estudo, a saber: *Avaliar as nuances que circundam à evasão e à permanência dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática/CCEN*, os sujeitos a serem analisados para atingir o objetivo proposto são os discriminados no quadro 3.

Quadro 2 - Amostra referente aos discentes dos Cursos Graduação Presenciais em Matemática/CCEN

| Grupos | Características | Delineamento da Pesquisa |
|--------------------------------|--|---|
| Alunos Ativos Ingressantes | Discentes ingressantes de 2019.2 a 2021.1 que tenham matrícula ativa, independentemente do número de créditos, até o período 2021.1. | <p>Procedimento técnico: Estudo de Caso</p> <p>Coleta de dados: Questionário eletrônico</p> <p>Dados: Aspectos socioculturais, socioeconômicos, expectativas com relação ao curso, dentre outros, ou seja, diversas questões que podem influenciar na permanência ou evasão dos discentes.</p> |
| Alunos Ativos Não ingressantes | Discentes ingressantes de 2013.1 a 2019.1 que tenham matrícula ativa, independentemente do número de créditos, até o período 2021.1. | |

Fonte: Elaboração própria, 2023.

No próximo tópico, iremos apresentar o recorte temporal da nossa pesquisa, especificando quais períodos serão analisados em cada capítulo desse estudo.

2.3 RECORTE TEMPORAL DA PESQUISA

O recorte temporal da pesquisa foi selecionado de acordo com as discussões realizadas em cada capítulo do estudo, conforme explicitado a seguir.

Quanto à contextualização desta pesquisa, discutida no **Capítulo III**, intitulado Educação Superior no Brasil: Políticas de Expansão e Permanência, o marco temporal compreende o **período entre os anos de 1990 e 2021**, intervalo de tempo que contempla o cenário da implementação e materialização das políticas de expansão e permanência discutidas neste trabalho.

Quanto às discussões teóricas relativas à evasão e permanência, apresentada no **Capítulo IV**, denominado Evasão e Permanência de Discentes da Educação Superior, estas serão realizadas com bases nas teses e dissertações defendidas e publicadas no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, **no período de 2013 a 2021**, conforme especificações constantes no item 2.4.2 deste estudo. Diante disso, objetivamos apresentar as pesquisas mais recentes com relação aos mencionados fenômenos, contemplando o contexto pós-REUNI¹⁵, bem como o cenário de congelamento de gastos com a política educacional.

¹⁵ O REUNI foi implementado em 2007 e as propostas aprovadas para cada instituição deveriam ser executadas no prazo de cinco anos, a contar do início de cada plano. Na UFPB, foi implementado de 2008 a 2012 (COSTA FILHO, 2016). Assim, intitulamos de pós-REUNI o período iniciado no ano de 2013 até os dias atuais.

Quanto à análise, por meio de uma pesquisa documental e estudo de caso, da evasão e da permanência dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática, apresentadas no **Capítulo V** deste estudo, o recorte temporal se concentra no **período de 2013 a 2021**.

No que se refere ao Capítulo V, esta delimitação considera a aproximação da pesquisadora com o objeto de estudo, iniciada em 2013. Da mesma forma, o exposto na introdução desta pesquisa com relação ao aumento das taxas de evasão de 2006 para 2012 e a permanência de um alto índice de evasão no ano de 2019. Assim, buscamos compreender os fenômenos evasão e permanência no contexto pós-REUNI, cenário marcado pela ampliação de políticas articuladas com o interesse do mercado, pela diminuição de investimentos direcionados às políticas sociais, e por retrocessos referentes à política educacional, sobretudo, nos últimos seis anos.

No que diz respeito aos cálculos referentes à evasão, por meio da pesquisa documental, o recorte exclui o contexto da pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19), para efeitos de análises dos dados, uma vez que os calendários acadêmicos da graduação presenciais nos quatro campi da UFPB foram suspensos em 20 de abril de 2020, com aprovação do CONSEPE. Em decorrência disso, não é possível identificar o número real de alunos evadidos após o encerramento do semestre letivo 2019.2, visto que este foi o último semestre regular da instituição. A partir de tal período, os semestres passaram a ser suplementares, com matrículas facultativas nos componentes curriculares, conforme §3º do Art. 1º da Resolução nº 13/2020 do CONSEPE.

2.4 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Neste tópico, apresentaremos o delineamento da pesquisa, com ênfase nos procedimentos técnicos. Isto posto, destacamos que os procedimentos foram escolhidos em função da problemática da pesquisa e dos objetivos do estudo.

Assim, o trabalho compõe-se de uma pesquisa **bibliográfica**, para conhecimento do contexto histórico, referencial teórico, conceitos e métodos referentes à temática; de um estudo **documental**, visando taxas de evasão e ações institucionais direcionadas ao enfrentamento da evasão e à viabilização da permanência dos discentes do CCEN, bem como as legislações e estatísticas referentes a estes fenômenos; e de um **estudo de caso** com discentes ativos ingressantes e não ingressantes dos cursos de graduação presenciais em

matemática, conforme definições já apresentadas, no intuito de assimilar como tais fenômenos se caracterizam nos cursos em questão.

2.4.1 Bibliográfica

Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é realizada com base em fontes bibliográficas elaboradas e publicadas anteriormente a pesquisa que está sendo desenvolvida. O referido autor destaca que este tipo de estudo viabiliza que o pesquisador tenha acesso há uma diversidade de informações, as quais vão além de suas possibilidades de investigação direta. Ressalta, também, que este tipo de investigação é fundamental para o estudo da historicidade dos fatos sociais.

Desta forma, realizamos uma pesquisa bibliográfica para conhecimento do contexto histórico, político e socioeconômico de implementação e materialização das políticas de expansão e permanência no Brasil, no período de 1990 a 2021. Para tanto, efetuamos um levantamento do referencial teórico a ser abordado: artigos, dissertações, teses, livros, capítulos de livros, etc. Neste sentido, destacamos as seguintes bases de dados: Portal de teses e dissertações da CAPES, Porta de periódicos da CAPES, Scientific Electronic Library Online (SciELO), além de pesquisa em Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Assim, as principais bibliografias discutidas na pesquisa, conforme organização dos capítulos, são: **Capítulo II** – Gil (2002), Gil (2008) e Minayo et al. (2002); **Capítulo III** – Cunha Júnior (2021), Costa e Silva (2019), Sousa (2019), Prestes e Sousa Junior (2017) e Ristoff (2016); **Capítulo IV** – Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2017), Hengles (2020), Houri (2016), Cunha Júnior (2021) e Schenatz (2019); **Capítulo V** – Paula (2021), Jezine et al (2021), Adachi (2017), Fassina (2018) e Kassuda (2017).

Para conhecimento do referencial teórico, conceitos e métodos relativos aos fenômenos evasão e permanência, realizamos uma pesquisa no Portal de Teses e Dissertações da CAPES de janeiro a julho de 2021. Diante disso, foram pesquisadas teses e dissertações publicadas de 2013 a 2021, considerando os trabalhos publicados no contexto pós-REUNI, bem como o cenário de congelamento de gastos e retrocessos vivenciados pela política educacional nos últimos anos. As palavras-chaves selecionadas para efetuação das buscas no mencionado banco de dados foram: “Evasão e Permanência”, “Evasão e Permanência na Educação Superior”, “Evasão e Permanência no Ensino Superior”, “Evasão na Educação Superior”, “Evasão no ensino Superior”, “Permanência na Educação Superior” e

“Permanência no ensino Superior”. O quantitativo de estudos encontrados, de acordo com as especificidades da pesquisa, está discriminado no quadro 4.

Após a coleta das teses e dissertações dentro dos parâmetros definidos, a seleção dos trabalhos foi efetuada a partir da identificação, por meio da leitura dos resumos e, em alguns casos, da introdução, dos estudos que abordaram os fenômenos evasão e permanência na educação superior do Brasil, especialmente, as pesquisas direcionadas a esta temática nos cursos de graduação presenciais em instituições públicas. Os trabalhos que discutiram tais fenômenos na educação a distância, em outros níveis educacionais (ensino médio, técnico, EJA, etc.) ou tendo como foco principal o FIES e PROUNI não foram considerados.

Quadro 3 – Teses e Dissertações pesquisadas no Portal CAPES

| Palavras-Chaves | Teses | Dissertações | Total |
|---|--------------|---------------------|--------------|
| “Evasão e Permanência” | 3 | 22 | 25 |
| “Evasão e Permanência na Educação Superior” | 1 | 0 | 1 |
| “Evasão e Permanência no Ensino Superior” | 0 | 0 | 0 |
| “Evasão na Educação Superior” | 0 | 7 | 7 |
| “Evasão no ensino Superior” | 3 | 48 | 51 |
| “Permanência no ensino Superior” | 8 | 45 | 53 |
| “Permanência na Educação Superior” | 7 | 22 | 29 |
| Total | 32 | 144 | 166 |
| Trabalhos Selecionados | 04 | 10 | 14 |

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Isto posto, salientamos que as teses e dissertações selecionadas serão apresentadas e abordadas no item 4.3 desta dissertação.

2.4.2 Documental

Gil (2002, p.46) destaca que a pesquisa documental e a bibliográfica são semelhantes, o que as diferencia é a natureza das fontes. A bibliográfica faz uso das produções textuais de diversos autores sobre uma temática e a documental utiliza registros que ainda não foram analisados “ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Neste tipo de pesquisa, os documentos podem ser classificados como: documentos de primeira mão (ou fontes primárias), aqueles armazenados em órgãos públicos e instituições privadas, os quais não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: ofícios, regulamentos, contratos etc., e documentos de segunda mão (ou fontes secundárias), registros que, de algum modo, já passaram por um processo de análise, tais como: relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, entre outros (GIL, 2002).

Diante disso, visando alcançar os objetivos desta pesquisa, realizamos uma pesquisa com documentos de primeira mão, fornecidos pela superintendência de tecnologia da informação da UFPB, após solicitação formal, referentes aos discentes do CCEN. Os documentos em tela foram solicitados via processo eletrônico.

Da mesma forma, efetuamos um estudo com documentos disponíveis nos sites oficiais dos órgãos competentes: leis e decretos referentes às políticas de expansão e permanência direcionadas ao ensino superior brasileiro público, implementadas no período de 1990 a 2021, dentre outros documentos no âmbito nacional e da UFPB, conforme detalha o quadro 04.

Quadro 4 – Pesquisa Documental: documentos disponíveis em sites oficiais

| Âmbito | Fonte | Documento | Fonte |
|----------|---|---|------------|
| Nacional | Planalto.Gov | Leis e Decretos referentes ao REUNI (2007), ao PNAES (2010) e ao PNE (2001 e 2014). | Primária |
| | INEP | Censo da Educação Superior 2019 e Sinopses Estatísticas da Educação Superior (2006, 2012, 2013-2019). | Primária |
| UFPB | PRA | Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPB 2019-2023 e Relatório de Gestão da UFPB 2019. | Secundária |
| | CONSEPE | Regulamento dos Cursos de Graduação da UFPB (2015 e 2020). | Primária |
| | | Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação do CCEN. | Primária |
| | SIGAA | Relatórios públicos com dados dos cursos e discentes. | Secundária |
| SIGRH | Relatórios públicos com dados de servidores | Secundária | |

Fonte: Elaboração própria, 2023.

No tópico a seguir, faremos uma exposição da metodologia adotada em nosso estudo de caso.

2.4.3 Estudo de Caso

A definição de estudo de caso pode ser compreendida a partir dos escritos de Gil (2008) e Yin (2001/2005), dentre outros autores. Para Gil (2008, p.58), esta tipologia de pesquisa “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

De acordo com Yin (2005, p. 17), “um estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto no mundo real”. Em sua obra

de 2001, Yin aponta que o estudo de caso possibilita o conhecimento acerca dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. Da mesma forma, destaca que este tipo de pesquisa busca compreender fenômenos sociais complexos.

Considerando tais definições, percebemos que o estudo de caso pode ser adotado quando o pesquisador busca entender um fenômeno complexo e a conjuntura que o envolve, uma vez que a análise do contexto no qual o fenômeno está inserido pode ser pertinente para compreensão do objeto social estudado, de acordo com o objetivo da pesquisa.

Neste sentido, buscamos compreender as nuances que circundam à evasão e à permanência dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática/CCEN, uma vez que, conforme discutido na introdução desta pesquisa, são fenômenos complexos, que requerem uma análise mais profunda. Para tanto, consideraremos características dos discentes, convicções prévias com relação ao curso, integração acadêmica e social e experiências institucionais, que envolvem os discentes de tais cursos.

Antes de apontar as especificidades deste estudo de caso com os cursos de graduação presenciais em matemática/CCEN, cabe destacar que este tipo de pesquisa apresenta vantagens e objeções, conforme Gil (2008/2009), Yin (2001/2005) e Peixoto (2019). Neste sentido, apontaremos tais aspectos no quadro a seguir.

Quadro 5 - Vantagens e objeções do Estudo de Caso.

| Vantagens | Objeções |
|---|---|
| Possibilitam estudar um caso em Profundidade: A profundidade dos casos pode aproximar a abstração dos resultados da pesquisa e a concretude da prática social. | São de difícil replicação: Seus instrumentos de coleta de dados não são padronizados e dificultam sua replicação a outras áreas. |
| Enfatizam o contexto em que ocorrem os fenômenos: Para garantir precisão os levantamentos e experimentos delimitam o objeto de estudo e restringem o número de variáveis a serem mensuradas. | Rigor metodológico: A indefinição de procedimentos metodológicos pode comprometer o rigor da pesquisa. Diante disso, o pesquisador deve ser metódico com o planejamento, com a coleta e com a análise dos dados. |
| Garantem a unidade do caso: Os estudos de caso têm natureza holística, entendem os sistemas humanos dentro de sua integralidade e totalidade, ou seja, tratam os fenômenos de um ponto de vista sistêmico. | Confusão com casos de ensino: Apesar da semelhança, trata-se de estudos distintos. O estudo de caso é destinado à pesquisa e os casos de ensino são para fins didático-educacionais”. |
| Estimulam o desenvolvimento de novas pesquisas: Nem sempre são conclusivos e estimulam o desenvolvimento de novas pesquisas. Servem como fundamento para posteriores levantamentos e experimentos. | Dificuldade de generalização: Há uma preocupação com a capacidade de generalização a partir de um estudo de caso. Contudo, é preciso ressaltar que os estudos de caso são generalizáveis às preposições teóricas e não as populações a partir de procedimentos estatísticos, este tipo de estudo não representa uma amostra. |
| Possibilitam o aprimoramento, a construção e a rejeição de teorias: | Nível de esforço: Existe uma apreensão quanto ao tempo para realização do estudo, o volume dos |

| | |
|---|---|
| Favorecem a acumulação de evidências acerca de fenômenos, à medida que estes são estudados em contextos diferentes. | resultados e o fato desses tornarem-se pouco consistentes. Tal preocupação deve-se a forma como os primeiros estudos de casos foram realizados. No entanto, atualmente há meios que possibilitam a diminuição do tempo necessário, a sistematização dos resultados e a confirmação dos resultados por outras pesquisas. |
|---|---|

Fonte: Extraído e adaptado de Gil (2008/2009); Yin (2001/2005); Peixoto (2019).

Diante das vantagens expostas, destacamos que este estudo de caso possibilitou pesquisar com maior profundidade a evasão e a permanência dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática/CCEN, viabilizando à compreensão das nuances que circundam tais fenômenos nos referidos cursos. Assim, o conhecimento fomentado por este estudo de caso poderá contribuir para o enfrentamento da evasão e para viabilização da permanência dos discentes nos mencionados cursos. Ademais, a partir da exposição dos resultados, pode estimular outras pesquisas.

No tocante às objeções assinaladas, ressaltamos que a pesquisadora, à luz do referencial teórico abordado, desenvolveu o estudo atentando para suas diferenciações com os casos de ensino. Da mesma forma, considerou as particularidades desta tipologia de pesquisa com relação à sua generalização apenas às proposições teóricas. Além disso, efetuou a pesquisa junto aos discentes por meio eletrônico, o que diminuiu o tempo de coleta de dados. Outrossim, apresentou os resultados de forma sistematizada. Isto posto, a fim de viabilizar o rigor metodológico deste estudo de caso, apresentaremos, a seguir, os aspectos metodológicos da pesquisa.

Neste sentido, lembramos que a pesquisa realizada por meio desta dissertação apresenta as seguintes características, quanto à sua abordagem: qualitativa; quanto ao método científico: dialético; quanto à sua finalidade: aplicada; e quanto aos seus objetivos: descritiva e exploratória. Ressaltamos que tais classificações se estendem a este estudo de caso.

Com relação às questões da pesquisa desta dissertação, conforme anunciado na introdução, o presente estudo de caso visa responder ao seguinte questionamento: *Como se configura à evasão e à permanência dos discentes dos Cursos de Graduação Presenciais em Matemática/CCEN?* Diante disso, tem com intuito compreender como se caracteriza a permanência e a evasão dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN.

À vista disso, destacamos que o estudo de caso foi realizado com discentes dos três cursos de graduação presenciais em matemática/CCEN, a saber: Bacharelado em Matemática (Integral), Licenciatura em Matemática (Integral), Licenciatura em Matemática (Noturno). Os

sujeitos da pesquisa foram os discentes ingressantes de 2013 a 2021, divididos em dois grupos: ativos ingressantes e ativos não ingressantes, conforme detalhamento apresentado no Quadro 2, constante no item 2.2.3 desta metodologia (os sujeitos da pesquisa).

No que concerne à coleta de dados, Yin (2005, p. 123) ressalta que “um importante ponto forte da coleta de dados do estudo de caso é a oportunidade de usar diferentes fontes de evidência” e realizar uma triangulação dos dados. O mencionado autor aponta que as múltiplas fontes possibilitam que o pesquisador aprecie um maior número de aspectos que envolvem o caso. Da mesma forma, salienta que a triangulação dos dados de diferentes fontes propicia à convergência de evidências, o que pode ajudar na legitimação dos resultados do estudo de caso.

Diante disso, realizamos uma triangulação das evidências do referencial teórico discutidos nesta pesquisa; da pesquisa documental e da Escala para Avaliação da Permanência Discente de Nakamura, Castelo Branco e Jezine (2016), adaptada para este trabalho.

2.4.3.1 Questionário

A Escala para Avaliação da Permanência Discente foi adaptada de acordo com os objetivos deste estudo e corresponde a um questionário elaborado Nakamura, Castelo Branco e Jezine (2016).

O questionário em questão é composto “por itens que visam traçar o perfil do estudante cujas respostas são variáveis do tipo nominais, ordinais e escalares, e por itens que visam avaliar a permanência, elaborados com escalas do tipo Likert” (CASTELO BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, 2017, p.213). As proposições do instrumento em tela são constituídas de afirmações e as respostas em escalas do tipo Likert.

No tocante às variáveis escalares, cabe destacar que:

Para cada proposição, é solicitado que o estudante assinale o grau de concordância com 4 níveis, ou seja, 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 branco, caso não seja pertinente ou caso não se sinta em condições de se posicionar. (CASTELO BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, 2017, p.213).

As proposições da escala estruturada por Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2016) foram elaboradas visando “fornecer uma medida da intensidade da pretensão de permanecer e

concluir o curso” (CASTELO BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, 2017, p.217). Neste estudo, a referida medida é utilizada nos questionários destinados aos alunos ativos.

Cabe ressaltar que a escala elaborada por Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2016) foi validada, conforme informações constantes em Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2017). Da mesma forma, evidenciamos que:

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, assim como poderá ser adaptada para outros contextos da educação, em níveis básico ou médio de estudos. (CASTELO BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, 2017, p. 221).

Isto posto, destacamos que as variáveis do tipo nominais e ordinais objetivam apontar características dos alunos por meio da dimensão referente ao **Perfil dos Discentes**, composta pelos seguintes aspectos: informações sobre o curso; caracterização sociocultural e caracterização socioeconômica. As variáveis escalares buscam avaliar a permanência/evasão por meio das dimensões: **Convicções Prévias**, composta de aspectos concernentes às expectativas dos alunos com relação ao curso; **Integração acadêmica e social**, composta por aspectos relativos às motivações para permanência e para evasão do curso (pessoais, profissionais, acadêmicos, relações interpessoais, etc.); e **Experiências Institucionais**, composta por aspectos referentes à infraestrutura da instituição, à participação em programas acadêmicos e de assistência estudantil.

O quadro a seguir apresenta a estruturação dos questionários e os métodos e teorias consideradas.

Quadro 6 – Estrutura do instrumento de pesquisa

| Dimensões | Variáveis | Teorias e Métodos | | |
|----------------------|--------------------------------------|------------------------------|-------------------|---------------------|
| | | Castelo Branco et al. (2017) | Tinto (1975/1997) | Bean e Eaton (2001) |
| Perfil dos discentes | Habilitação; turno; ano de ingresso. | X | | |
| | Conclusão do curso em 2021.2. | | | |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | 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; frequência a cursinho pré-vestibular e dificuldade de acesso ao ensino superior. | X | X | X |
| | Idade; ano em que concluiu o ensino médio; nível de instrução do pai; nível de instrução da mãe; desempenho escolar; titulação anterior ao curso de Matemática/CCEN. | X | X | X |
| Caracterização socioeconômica | Trabalho remunerado; ocupação do pai; ocupação da mãe; cidade/estado em que reside. | X | | X |
| | Renda familiar; disponibilidade de computador na residência. | X | | X |
| Expectativas com relação ao curso | Eu escolhi o curso porque era mais fácil entrar. | X | X | X |
| | Eu escolhi o curso porque me identifico com o curso. | X | | X |
| | Eu escolhi o curso porque me prepara para o mercado de trabalho. | X | X | X |
| | Eu escolhi o curso porque me proporciona prestígio social. | X | X | X |
| | Eu estou no curso que sempre desejei cursar. | X | X | X |
| | Eu pretendo continuar matriculado no curso. | X | X | X |
| | Eu continuo no curso porque a família ajuda. | X | | X |
| | Eu continuo no curso por força de vontade. | X | X | X |
| | Eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional. | X | X | X |
| | Eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social. | X | X | |
| | Eu continuo no curso porque estou num programa acadêmico de bolsas de estudo (participação na qualidade de bolsista). | X | X | X |
| | Eu continuo no curso porque estou inserido no programa de assistência estudantil. | X | X | X |
| Integração Acadêmica e Social | As disciplinas do início do curso, ministradas por professores do Departamento de Matemática, estimulam o aprendizado com exemplos e aplicações. | X | X | X |
| | As disciplinas do início do curso, ministradas por professores de outros Departamentos, estimulam o aprendizado com exemplos e aplicações. | X | X | X |
| | Os professores do Departamento de Matemática motivam o aluno a permanecer e concluir o curso. | X | X | X |
| | O processo de avaliação (provas, exercícios, etc..) contribui para a aprendizagem das disciplinas. | X | X | X |
| | O processo de avaliação (provas, exercícios, etc..) contribui para a permanência no curso. | X | X | X |
| | O processo de avaliação (provas, exercícios, etc..) contribui para o abandono da disciplina. | X | X | X |
| | O entrosamento com os demais colegas do curso motiva o aluno a permanecer e concluir. | | X | X |
| | O entrosamento com professores do curso motiva o aluno a permanecer e concluir. | | X | X |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | O atendimento realizado na secretaria da coordenação do curso motiva o aluno a permanecer e concluir. | | X | X |
| | De maneira geral, eu estou satisfeito com o curso. | X | | X |
| Infraestrutura | As salas de aula são confortáveis. | X | X | X |
| | Os laboratórios são bem equipados e confortáveis. | X | X | X |
| | Sempre encontro o que preciso nas bibliotecas da Universidade. | X | X | X |
| Participação em Programas Acadêmicos | Qual(is) programa(s) acadêmicos você participou? | X | | |
| | Qual o programa acadêmico que participa atualmente? | X | | |
| | Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para qualificação profissional. | X | | |
| | Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para produção acadêmica. | X | | |
| | Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para formação crítico social. | X | | |
| | Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para dar continuidade nos estudos. | | X | X |
| | O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é o valor da bolsa de estudos. | X | | |
| | O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a orientação inadequada. | X | | |
| | O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a complexidade no desenvolvimento da pesquisa. | X | | |
| | O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a carga horária excessiva. | X | | |
| Assistência Estudantil | Assinale o(s) programa(s) em que você foi ou está contemplado. | X | | |
| | Os programas de assistência estudantil são amplamente divulgados. | X | | |
| | É fácil e simples candidatar-se a um programa de assistência. | X | | |
| | Os recursos fornecidos pelos programas são eficientes. | X | | |
| | Os recursos fornecidos pelos programas são suficientes. | X | | |
| | Os recursos fornecidos pelos programas contribuem para dar continuidade aos estudos. | | X | X |

Fonte: Elaboração própria (2023).¹⁶

Observamos, no quadro acima, que as premissas e questões do questionário de pesquisa estão de acordo com os métodos de Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2017), Tinto (1975/1997) e Bean e Eaton (2001). Do mesmo modo, verificamos que o método dos primeiros autores contempla a maioria do questionário.

¹⁶A análise das variáveis abordadas nos modelos de Tinto (1975/1997) e Bean e Eaton (2001) foi realizada com base no Quadro 9 da pesquisa de Schmitt (2016, p.124).

2.4.3.2 Procedimentos éticos

O projeto desta pesquisa e o questionário aplicado junto aos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, conforme preconiza a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Em todas as etapas da pesquisa foram fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções n.º 466/2012 e 510/17, ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, os questionários eletrônicos foram enviados aos alunos via e-mail. Para tanto, solicitamos os endereços de e-mails dos discentes ativos à Coordenação dos Cursos Presenciais de Graduação em Matemática.

O primeiro item do questionário consiste em um termo de aceite, o qual apresenta informações concernentes à pesquisa e disponibiliza um link para download do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visando sanar qualquer dúvida sobre o processo de pesquisa. O TCLE dispõe dos objetivos e relevância do estudo, bem como dos benefícios e riscos da participação na pesquisa.

Além disso, o TCLE solicita autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando que identificação do participante será mantida no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados. Da mesma forma, informa que os dados coletados serão utilizados estritamente para fins científicos.

2.5 MÉTODOS PARA CÁLCULOS DE EVASÃO

Apesar de termos projetado realizar os cálculos de taxas de evasão dos cursos de graduação presenciais do CCEN de acordo com a fórmula apontada por Costa, Costa e Moura Júnior (2017, p.19), a mesma utilizada pela PRG/UFPB, que efetua um estudo longitudinal dos índices de evasão, fizemos nossos cálculos com base na fórmula apresentada pelo Instituto Lobo (2012). Tal mudança ocorreu em virtude da indisponibilidade de dados referentes ao ingressantes, matriculados e concluintes, por turma e por curso (distinguidos por grau acadêmico e turnos), de 2013.1 a 2019.2.

Assim, com os dados dos cursos em tela por ano em mãos, os cálculos foram efetuados utilizando a seguinte fórmula: $Ev = 1 - [M(n) - In(n)] / [M(n-1) - C(n-1)]$. O índice de evasão (Ev) é 1 menos a diferença entre o número de matrículas em um dado ano e o número de ingressantes neste dado ano, dividido pela diferença do número de matrículas do ano anterior e o número de concluintes do ano anterior (SILVA FILHO; LOBO, 2012). O percentual foi obtido a partir da multiplicação do Ev por 100.

A par dos resultados efetuados com base na mencionada fórmula do Instituto Lobo, a pesquisadora procurou compreender melhor como a evasão se deu ao longo dos anos cursos de graduação presenciais do CCEN e junto a um pesquisador do Departamento de Matemática/CCEN/UFPB desenvolveu uma fórmula para calcular a taxa acumulada de evasão de tais cursos.¹⁷

A fórmula considera um ano como ponto inicial do período a ser analisado e a partir dele passa a calcular o número de matrículas ideal nos anos subsequentes, até o ano final do intervalo determinado. Isto posto, o cálculo é feito da seguinte forma: o número de Matrículas ideal (Mi) de um dado ano (n) é resultado da subtração do número de Matrícula Real (Mr) do ano anterior (n-1) pelo número de concluintes (C) do ano anterior (n-1), somado ao número de ingressantes (I) naquele dado ano (n): $Min = (Mr_{n-1} - C_{n-1}) + In$. No ano subsequente, o cálculo passa a considerar o Mi do ano anterior e não o Mr, exemplo: $Min+1 = (Min-1 - Cn-1) + In$.

O cálculo deve ser feito até o ano final do intervalo. Conhecendo o número de matrículas ideal do ano final do intervalo (Mif), deve-se dividir o número da Mrf/Mif para obtermos a Taxa Acumulada de Matrículas (TAM) do período analisado. Assim, a $TAM = Mrf/Mif$. Obtendo esse índice, conseguimos calcular a Taxa Acumuladas de Evasão (TAE) de tal período. Portanto, $TAE = 1 - TAM$.

Para melhor compreensão, usaremos o exemplo a seguir: considerando o período 2006 a 2012, sendo 2006 o primeiro ano do qual se possui informações sobre ingressantes, matriculados e concluintes e 2012 o último ano, o cálculo é feito da seguinte forma: o número de Matrículas ideal (Mi) de 2007 é resultado da subtração do número de Matrícula Real (Mr) em 2006 pelo número de concluintes (C) em 2006, somado ao número de ingressantes (I) em 2007. $Mi7 = (Mr6 - C6) + I7$; $Mi8 = (Mi7 - C7) + I8$ e assim sucessivamente até 2012.

¹⁷ A fórmula da taxa acumulada de evasão explicitada neste trabalho é fruto de uma discussão com o Pesquisador Maurício Cardosos dos Santos do Departamento de Matemática/CCEN.

Obtendo o número de matrículas ideal no ano de 2012, dividiremos o Mr_{12}/Mi_{12} para obtermos a TAM do ano de 2006 a 2012. Assim, a $TAM_{6-12} = Mr_{12}/Mi_{12}$. Obtendo esse índice, conseguimos calcular a TAE. Portanto, $TAE_{6-12} = 1 - TAM_{6-12}$

2.6 ANÁLISES DOS DADOS

Com o intuito de compreender como se caracteriza o processo de evasão e permanência dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN/UFPB, o material obtido nesta pesquisa foi submetido à Análise de Conteúdo fundamentada por Bardin (1977). A autora destaca que:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absorve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial do inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. (BARDIN, 1977, p. 09).

Diante disso, o método possibilita uma investigação profunda do objeto de estudo. Isto posto, é pertinente utilizar a Análise de Conteúdo em pesquisas com enfoque qualitativo, uma vez que este método propicia uma análise crítica e do contexto que envolve os fenômenos sociais discutidos na pesquisa.

Ademais, salientamos que a Análise de Conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Assim, considerando a abordagem qualitativa desta pesquisa e o método científico dialético, a adoção do conjunto de técnicas da Análise de Conteúdo para analisar o material obtido neste estudo propiciará a produção de respostas aos questionamentos da pesquisa, em consonância com as especificidades do tipo de abordagem e método científico deste estudo.

A análise de conteúdo se estrutura em três etapas cronológicas, quais sejam: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados. A “pré-análise” é a primeira fase, este momento corresponde à seleção e organização do material, conforme detalhamento constante no quadro a seguir.

Quadro 7 – Procedimentos da Pré-análise - Análise de Conteúdo

| PRÉ-ANÁLISE | |
|--|---|
| Leitura Flutuante | Leitura do material coletado para posterior seleção. |
| Escolha e organização do material | A seleção do material (bibliográfico, documental, questionário eletrônico a ser aplicado) desta pesquisa foi realizada de acordo com as informações constantes nos itens 2.4.1, 2.4.2 e 2.4.3. |
| Formulação de hipóteses e objetivos | <p>Hipóteses:</p> <p>I - O REUNI e o PNAES não obtiveram o sucesso almejado no tocante à diminuição da taxa de evasão e à garantia de um alto índice de permanência dos ingressantes no ensino superior após suas implementações;</p> <p>II – As características dos discentes, as convicções prévias com relação ao curso, a integração acadêmica e social e as experiências institucionais são determinantes para evasão e permanência nos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN.</p> <p>Objetivo: Compreender como se caracteriza a permanência e a evasão dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN/UFPB, analisando características dos discentes, internas e externas à instituição, além do contexto socioeconômico e político que circunda a evasão e a permanência no ensino superior.</p> |
| A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores | Os índices de evasão terão como indicadores os percentuais obtidos nos cálculos; as variáveis socioculturais, socioeconômica e de informações sobre o curso (dos tipos nominais e ordinais) terão como indicadores suas presenças ou ausências; as variáveis referentes às expectativas com relação ao curso, à infraestrutura da instituição, à participação em programas acadêmicos e de assistência estudantil (do tipo escalar) terão como indicadores medidas de intensidade (discordo totalmente/concordo totalmente). |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Após a execução dos procedimentos da pré-análise, o pesquisador poderá realizar a segunda fase da análise: “a exploração do material”. Esta etapa compreende a sistematização do material e a definição de categorias de análise. Os mencionados processos foram efetuados nesta pesquisa de acordo com informações apresentadas no quadro 8.

Quadro 8 – Procedimentos da Exploração do Material - Análise de Conteúdo

| EXPLORAÇÃO DO MATERIAL | |
|--------------------------------|---|
| Sistematização | Organização do material bibliográfico e documentos selecionados e sistematização dos dados obtidos por meio dos documentos e do questionário eletrônico em figuras, gráficos, quadros e tabelas. |
| Definição de Categorias | Políticas públicas de expansão para o ensino superior público Pós-LDB; evasão no ensino superior público; permanência no ensino superior público; evasão e permanência dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na última etapa, “tratamento dos resultados e interpretações”, podem ser realizadas inferências a partir dos resultados obtidos, bem como interpretações de acordo com os objetivos da pesquisa. Além disso, as interpretações podem propiciar descobertas inesperadas e orientações para uma nova análise. Nesta pesquisa, após uma análise crítica dos resultados, as inferências foram efetuadas com base no referencial teórico abordado no estudo.

Quadro 9 – Procedimentos do Tratamento dos Resultados e Interpretações - Análise de Conteúdo

| TRATAMENTO DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES | |
|---|---|
| Operações estatísticas | Cálculo dos índices de evasão e diplomação dos discentes dos cursos de graduação presenciais do CCEN ingressantes de 2013.1 a 2019.2. |
| Resultados | Apresentação dos resultados obtidos a partir da análise do referencial teórico, dos documentos e da aplicação do questionário eletrônico. |
| Inferência | Interpretação dos resultados coletados por meio dos documentos e questionário eletrônico à luz do referencial teórico abordado na pesquisa. |

Fonte: Elaboração própria (2023).

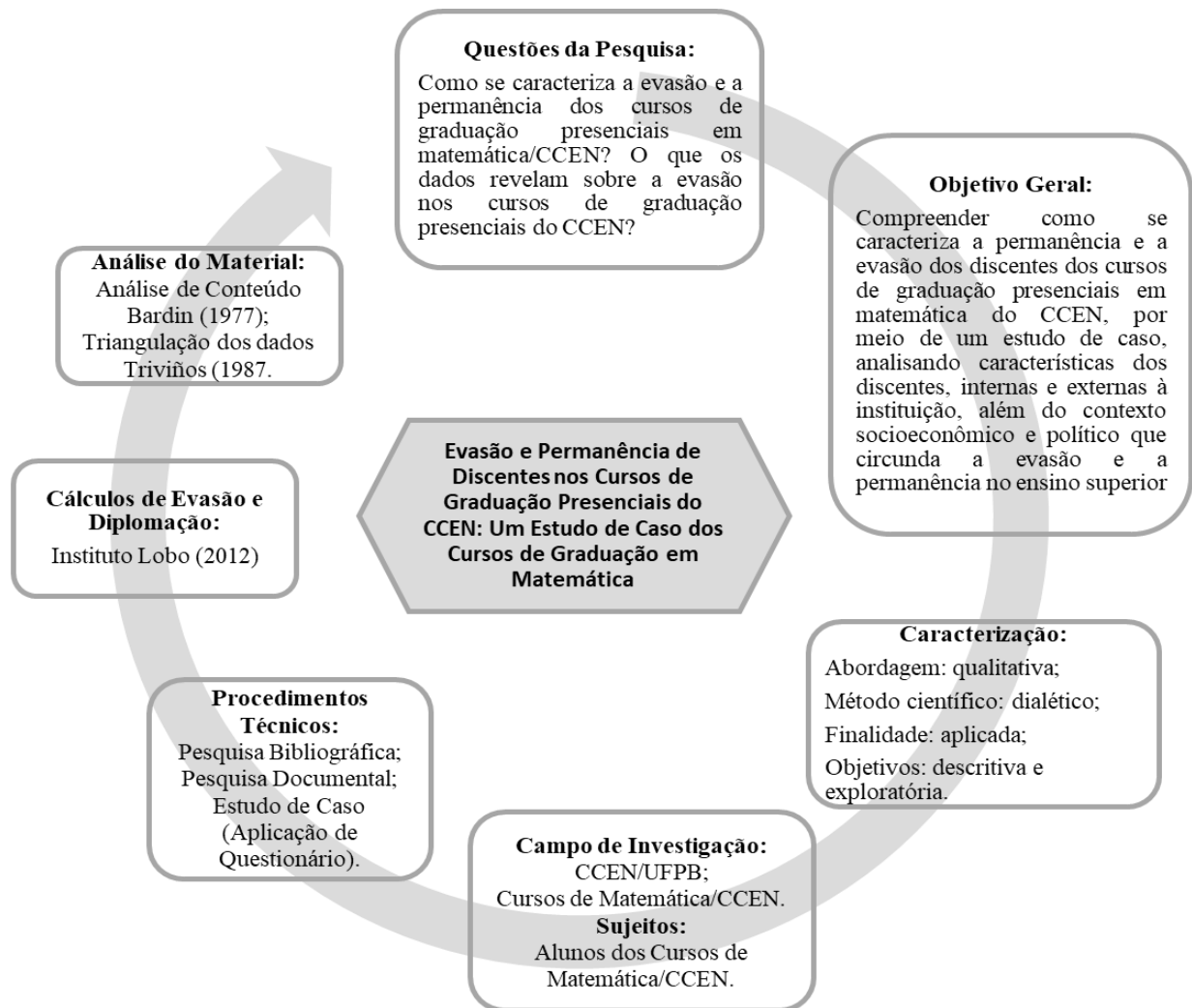
Para ampliar nossa análise, efetuamos, durante o desenvolvimento da análise de conteúdo, uma triangulação dos dados obtidos no decorrer da realização da pesquisa da pesquisa. De acordo com Triviños (1987, p.138),

a técnica de triangulação de dados tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essencial com uma macro realidade social.

Assim, realizamos, nesta pesquisa, uma comparação entre os dados provenientes da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da aplicação do questionário. Desta forma, poderemos propor ações preventivas e estratégias que minimizem a evasão e viabilizem a permanência nos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN à luz de uma análise completa das informações adquiridas durante a pesquisa.

Considerando a abordagem qualitativa desta pesquisa e o método científico dialético adotado, cabe destacar que “o produto final da análise de uma pesquisa deve ser encarado de forma provisória e aproximativa”, uma vez que as interpretações são capazes de superar inferências anteriores, mas, da mesma forma, podem ser superadas por interpretações futuras (MINAYO et al., 2002, p.79).

Figura 4 – Procedimentos Metodológicos da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2023).

3. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo discute a educação superior brasileira dos anos de 1990 aos dias atuais. Para tanto, realiza uma discussão sobre as influências do neoliberalismo e da globalização, por meio dos organismos internacionais, na formulação das políticas para o ensino superior implementadas neste período. Além disso, apresenta, sucintamente, o cenário político e econômico dos anos em análise e aponta algumas das políticas adotadas pelos governos que presidiram o país, de 1995 até a presente data, direcionadas à educação superior, destacando os avanços e retrocessos que acometeram este nível de ensino.

3.1 O PAPEL DO NEOLIBERALISMO E DA GLOBALIZAÇÃO NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

Na década de 1980, países em desenvolvimento vivenciaram crises de dívida externa, à medida que enfrentavam dificuldades para pagar seus empréstimos no cenário de alta das taxas de juros. Dentro desse panorama econômico, muitos desses países recorreram ao financiamento do Fundo Monetário Internacional (FMI), que, por sua vez, estabeleceu ajustes estruturais a serem implementados nestas nações. Os ajustes tinham o objetivo de assegurar aos bancos o pagamento de seus empréstimos o que acarretou à “implementação de políticas neoliberais, principalmente em países da América Latina” (COSTA; SILVA, 2019, p. 12). Nesse sentido, Miranda (2016, p. 1445) aponta que:

Em grandes linhas, podemos afirmar que as reformas neoliberais de “ajuste” estrutural implementadas nos países da América Latina a partir da década de 1990 foram influenciadas pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), e tiveram como base os princípios do Consenso de Washington, firmados em 1989.

Desde o final da Segunda Guerra Mundial, o BM em comum acordo com o FMI, vem apoiando ideais político-econômicos neoliberais. As estratégias neoliberais foram introduzidas pelo economista inglês John Williamson e apresentadas no *Consenso de Washington*. “O eixo principal das teses reunidas nesse documento é o da supremacia do econômico sobre as outras dimensões da vida social, cultural e política, a redução da presença do Estado e o fortalecimento da iniciativa privada” (GEORGEN, 2010, p. 904).

O Consenso de Washington priorizou áreas das políticas econômicas em detrimento de políticas sociais. Amaral (2017, p.3) aponta que, conforme Batista (1999), as discussões do

referido consenso foram otimizadas em torno das áreas a seguir: “(1) disciplina fiscal; (2) priorização dos gastos públicos; (3) reforma tributária; (4) liberalização financeira; (5) regime cambial; (6) liberalização comercial; (7) investimento direto estrangeiro; (8) privatização; (9) desregulação; e (10) propriedade intelectual”.

Antes de discutirmos a influência do BM e do Consenso de Washington nas políticas educacionais dos países da América Latina, cabe destacar que a globalização, “que resulta do desenvolvimento científico-tecnológico, transformou-se em globalismo econômico, levado a efeito com o objetivo de gerar maior acumulação de capital nos moldes da ideologia neoliberal, fomentada pelo capitalismo transnacional” (GEORGEN, 2010, p. 898). O fenômeno da globalização, assim como o do neoliberalismo definem tendências a serem seguidas pela sociedade global contemporânea em todos os seus aspectos, as quais nem sempre desvelam seus verdadeiros ideais.

Morgado (2009, p. 39) destaca que a globalização tem imposto padrões que, em muitos casos, fomenta “o consumo e a competição desenfreada entre empresas e trabalhadores”, bem como a propagação das desigualdades sociais, em detrimento de “conseguir a desejável integração harmoniosa das economias e uma maior unidade política, cultural e social no mundo”.

Não deixa de ser paradoxal o facto de, num momento em que o mundo se orgulha dos extraordinários progressos da ciência, da tecnologia, da indústria e da acumulação de riqueza, continuar a verificar-se a exclusão de largas parcelas da humanidade de tais benefícios e a proliferarem fenómenos de pobreza extrema e de desigualdade atroz. (MORGADO, 2009, p. 40).

Se os progressos do mundo globalizado demonstravam que iriam diminuir as contradições sociais, o que vem se observando é o agravamento destas desigualdades, parcelas da população mundial sequer têm a oportunidade de conhecer o desenvolvimento advindo da globalização e permanecem vivendo em situação de pobreza extrema. Diante disso, podemos observar que o neoliberalismo e a globalização não só ditam os rumos que as economias globais devem seguir, como vislumbram a acumulação de capital.

No tocante à educação, não podemos deixar de ressaltar que essa também foi uma área que sentiu os efeitos do neoliberalismo e da globalização, especialmente as políticas educacionais e curriculares que, em função do estado mínimo, conforme ditames neoliberais, passaram a ter suas formulações influenciadas por organismos internacionais. Cabe destacar que o mundo globalizado requer a “capacitação das pessoas para exercerem funções que

exigem cada vez mais habilidades que só são desenvolvidas por aqueles que, em alguma etapa da vida, tenham participado do mundo da educação superior” (AMARAL, 2008, p. 260).

Dessa forma, a educação superior passa a ser necessária para a economia, assumindo um papel utilitário de formação para o mercado de trabalho e deixando de lado seu objetivo inicial, “em que se consignava aos professores universitários liberdade de ensinar e de investigar sem estarem sujeitos a qualquer programa predefinido” (MORGADO, 2009, p. 46). Assim, deixa de ser um espaço de reflexão sobre as questões relevantes da sociedade, capaz de construir pensamento crítico e cultural, para preparar mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

Neste cenário, as novas diretrizes para educação superior foram sintetizadas no Consenso de Washington. Tais diretrizes prezavam pela otimização do uso dos recursos públicos, ou seja, pela diminuição da intervenção estatal nas políticas públicas e pelo incremento das privatizações. No que se refere à educação, o estado deveria privilegiar a educação básica em detrimento da educação superior, a qual seria entregue ao mercado.

O resultado foi o ingresso de algumas universidades na bolsa de valores, a criação de corporações acadêmicas supranacionais gestadas a partir de suas sedes nos países desenvolvidos, a organização de grandes redes internacionais de educação a distância e, sobretudo, a crescente transformação da educação em mercadoria ao encargo de empresas privadas interessadas no lucro. (GEORGEN, 2010, p. 900).

Diante disso, podemos observar que os rumos das universidades passaram a ser definidos de acordo com os interesses do mercado, o que conseqüentemente afeta sua autonomia e liberdade de produção científica e de ensino.

Depois de uma década da implementação das medidas do Consenso do Washington, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) analisaram os resultados obtidos nos anos de 1990 e elaboram um documento de autocritica, denominado *The World Bank's Economic Growth in the 1990's: Learning from a Decade of Reform*, revelando que os resultados não foram os esperados, “do ponto de vista específico da educação superior, que as universidades privadas comerciais não conseguem trazer o aporte científico e formativo que o mercado e as empresas necessitam” (GEORGEN, 2010, 901). Assim, era necessário repensar as medidas adotadas e considerar novas alternativas para que pudessem alcançar seus objetivos. Conforme Georgen (2010), os mencionados bancos perceberam que, sem a intervenção estatal no financiamento da educação superior, não conseguiriam os avanços tecnológicos e financeiros almejados.

Contudo, isto não aponta que repensar tais medidas significa abandonar os ideais neoliberais que as influenciaram.

Neste sentido, com a finalidade de estabelecer uma qualidade mínima para o ensino público, o documento *Más allá del Consenso de Washington: la hora de la reforma de 1998* do BM sugeria a realização de novas reformas norteadas pela avaliação. Além disso, o neoliberalismo, visando minimizar os efeitos nocivos das contradições sociais causados pela exploração econômica, adotou como estratégia uma política de inclusão para o ensino superior, como forma de garantir sua continuidade (COSTA; SILVA, 2019).

Assim, a inclusão social é uma fórmula que o próprio neoliberalismo encontrou para evitar extrapolar seus próprios limites, sem arriscar sua existência. É também uma tentativa de combater os movimentos contrários ao avanço do neoliberalismo, como os de resistência ao aprofundamento da mercantilização da educação pública realizado por movimentos populares, especialmente, em países da América Latina. (COSTA; SILVA, 2019, p. 17).

Em 1999, foram publicadas, pelo BM, as alterações propostas para educação superior nos países periféricos no *Documento estratégico del Banco Mundial: La educación en América Latina y el Caribe*. O BM expressa, por meio desse documento, que tem como sua principal finalidade aumentar o capital humano nos países da América Latina e do Caribe, especialmente os mais pobres. Além disso, entre as estratégias do BM, “estava a diversificação e a reforma do ensino superior para melhorar a qualidade e a eficiência, melhorar o acesso da população com renda mais baixa e fortalecer o papel integral do setor privado no financiamento e na oferta de educação” (COSTA; SILVA, 2019, p. 16).

No tocante às diretrizes do documento em tela, especificamente para o ensino superior, cabe destacar:

a) uso da tecnologia, por meio de programas de aprendizagem a distância, como uma forma de ampliar o acesso, melhorar a equidade e a eficácia, com custos mais baixos; b) criação de uma variedade mais ampla de instituições e cursos de ensino superior; c) fortalecimento do papel do setor privado, em função das limitações de financiamento estatal; d) melhoria da qualidade do ensino público e privado, por meio da flexibilização e modernização dos currículos, capacitação de docentes e a criação de modelos de avaliação; e) fortalecimento da pós-graduação na região. (COSTA; SILVA, 2019, p. 17).

Observamos que tais orientações fortalecem a ampliação do ensino a distância, favorecendo a inclusão; incrementa a diversificação dos tipos de instituições, mudando o

papel tradicional das universidades; e fortalece e expande o setor privado em detrimento do público. Para mais, objetiva verificar a qualidade do ensino público e privado por meio dos processos de avaliação.

No que se refere à diversificação dos tipos de instituições, o BM publicou, em 2000 o documento *La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas* em parceria com a UNESCO. O referido documento preconizou que o ensino superior passasse a ser implementado por meio de um modelo híbrido, constituído por instituições de excelência na pesquisa, papel a ser assumido pelas universidades, e instituições não universitárias, as quais caberiam a função de formação de mão de obra com as qualificações exigidas pelo mercado de trabalho.

Tal cenário fortaleceu a ampliação da educação superior privada, uma vez que o custo de implantação e funcionamento das instituições não universitárias é menor que o de instituições universitárias. Além disso, é importante salientar que o documento em tela propôs que as atividades das universidades fossem interligadas aos interesses das indústrias, uma vez que para o BM é pertinente que estas instituições realizem pesquisas aplicadas. Isto posto, verificamos que as universidades, de modo geral, foram sendo moldadas para suprir as necessidades do mercado (COSTA; SILVA, 2019).

Sucessivamente, em 2003, o BM publicou o documento *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*, com orientações direcionadas para países em desenvolvimento, a saber:

a) desenvolvimento e aplicação do conhecimento, como necessário para o progresso social e econômico, ou seja, as universidades devem desenvolver pesquisa aplicada; b) o direcionamento da formação no nível superior para criação, divulgação e aplicação eficaz do conhecimento, por meio da formação técnica e profissional; c) a responsabilização do Estado na criação de condições favoráveis para incentivar as instituições de ensino superior a serem mais inovadoras para responder melhor às necessidades de uma economia do conhecimento globalmente competitivo. (WORLD BANK, 2003 *apud* COSTA; SILVA, 2019, p. 18).

Observamos que este documento também enfatiza o desenvolvimento de pesquisa aplicada e a formação de profissionais com competências para o mercado de trabalho e, além disso, destaca a relevância da inovação para o desenvolvimento da economia, ou seja, um ensino superior cada vez mais mercantilizado.

Mota Júnior (2019) ressalta que este documento também reforça a ideia de “educação terciária”, preconizada pelo Banco Mundial, uma educação que engloba toda diversidade

institucional, reforçando a expansão do setor privado e dos modelos de IES não universitárias, com foco no ensino.

A noção de educação “terciária” busca comportar num único conceito toda a diversidade de instituições que ofertem educação superior, independente de categoria administrativa e de objetivos e missões estratégicas (seja faculdade, seja centro universitário, ou seja, universidade) distintas, diluindo a diferenças entre a oferta de educação e suas características particulares de modo a impulsionar a expansão do setor privado e dos modelos institucionais não universitários que são menos onerosos e estão mais sintonizados com as exigências de um mercado de trabalho mais flexível, isto é, com cursos mais aligeirados, exigências legais de autorização de funcionamento e (re)credenciamento menos rígidos e com ênfase no ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão. (MOTA JÚNIOR, 2019, p.224).

No ano de 2008, em parceria com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), o BM lançou o documento *Conhecimento e Inovação para Competitividade*. O referido documento preconiza uma maior autonomia das IFES, por meio de um sistema de avaliação mais aprimorado que o SINAES e o da CAPES, e da possibilidade de captação de recursos via setor privado, ou seja, uma diversificação das fontes de recursos. Além disso, orienta que o Estado deve diminuir os gastos com a educação superior; recomenda o incremento de políticas sociais de transferência de renda, políticas de crédito, a exemplo do FIES; estabelece que as IES devem elevar o nível de ensino e que a pesquisa deve ficar a cargo dos centros de excelência, o que afeta diretamente o princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para mais, estimula a internacionalização e a pesquisa aplicada (MOTA JÚNIOR, 2019).

As discussões apresentadas ao longo deste tópico revelam que o neoliberalismo, por meio do Consenso de Washington e do BM, foi, ao longo dos anos, indicando diferentes recomendações para a educação. Tais orientações foram sendo moldadas pelos interesses econômicos. Neste sentido, verificamos que, se no final dos anos de 1980 o ensino superior era visto como de alto custo para o Estado nos países periféricos, cabendo a este investir no ensino básico, no início dos anos 2000 as recomendações eram direcionadas para o investimento na educação superior. O BM passou a recomendar a ampliação do ensino superior, a implementação de políticas inclusivas e o estreitamento das relações entre o Estado e o mercado, tendo como pano de fundo os interesses do capital (COSTA; SILVA, 2019).

3.2 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DA DÉCADA DE 1990.

No Brasil, os anos de 1980 foram marcados por um período de transição, o país passava de um regime autoritário para um regime democrático e tal cenário fez com que, diferentemente da Europa e dos países da América Central que aderiram aos ideais neoliberais nas décadas de 1970 e 1980, no Brasil, assim como nos demais países da América Latina, só fosse introduzido nesta nova dinâmica político-econômica um pouco mais tarde, na década de 1990.

No curso histórico desse processo, os governos democráticos – Collor de Mello e Itamar Franco (90-94) iniciam o processo de inserção da economia brasileira na economia mundial e globalizada, aderindo às novas estratégias econômicas baseadas no modelo Thatcher (Inglaterra). Porém, é durante a gestão do sociólogo Fernando Henrique Cardoso que esse processo tem sua total consolidação, a partir do fortalecimento de alianças com gestores internacionais já firmadas desde 1980, com o BM e FMI. (MIRANDA, 2016, p. 1446).

Em decorrência dessa inserção da economia brasileira na economia mundial e globalizada, os órgãos multilaterais passaram a realizar ajustes estruturais no país, por meio de acordos técnicos e financeiros, os quais puderam ser visualizados na economia e nas políticas sociais.

A adesão do Brasil ao modelo neoliberal se deu em um contexto de propagação, pelo regime neoliberal, de “princípios da democracia e do acesso aos direitos sociais universais, sobretudo no que diz respeito ao discurso da universalização do ensino, já que a dinâmica da produção capitalista necessitava de trabalhadores capacitados” (MIRANDA, 2016, p. 1445). A natureza nefasta dos ideais desse modelo só passou a ser revelada com a onda de privatização das empresas estatais, as quais eram tidas como ineficientes. Mundialmente, não só no Brasil, mas em todos os países que aderiram a esse regime político-econômico, “serviços de utilidade pública como água, eletricidade, telecomunicações, transporte, habitação, educação e saúde tiveram que passar para a iniciativa privada e para economia de mercado” (COSTA; SILVA, 2019, p. 13-14).

Conforme citado anteriormente, o cenário político dos anos de 1990 foi favorável à inserção do Brasil ao modelo neoliberal. Os presidentes eleitos nessa década, Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), compactuaram com a adesão do país ao modelo político-econômico em questão.

Contudo, foi nos Governos de FHC que esse modelo se acentuou por meio de uma série de reformas no Estado, sob influência dos organismos internacionais, tendo como eixo principal as privatizações (CUNHA JÚNIOR, 2021). Em novembro de 1995, foram publicadas as determinações de tais reformas no Estado brasileiro por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual estabelece as finalidades e diretrizes da mencionada reforma (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008).

Essa reforma tem por finalidade intensificar a abertura do mercado para investimentos estrangeiros, provocando a falência de vários setores da economia nacional. Como resultado, aumentou o desemprego e a demanda por serviços públicos de assistência social, previdência, saúde e educação, entre outros. A defesa da universalização dos direitos sociais foi substituída pela da focalização e o princípio da igualdade pelo da equidade. (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 333).

Tendo como eixo principal as privatizações, logo, a diminuição do papel do Estado nas políticas públicas, as reformas impulsionaram o agravamento das questões sociais no país, em nome da eficiência e eficácia da máquina pública, tida como ineficiente.

O cenário de reformas fez com que o governo criasse, em 1955, um novo ministério, o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sob o comando de Luiz Carlos Bresser Pereira, com o objetivo de reunir as ações do governo para viabilizar a efetivação da reforma. “O MARE teria, por sua vez, um papel também importante na condução das políticas educacionais, sendo ele próprio formulador de propostas que afetavam o ensino superior, como foi o caso das ‘Organizações Sociais’”. (MARE, 1995 *apud* MINTO, 2005, p. 142)

Antes de prosseguir com este debate, é pertinente salientar que os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), antecessores de FHC, governo em discussão, não executaram políticas públicas efetivas para educação, sobretudo, para o ensino superior. O Governo Collor de Mello chegou a propor a implementação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania e a criação de Centros Integrals de Atenção à Criança, contudo, tais propostas não foram concretizadas (SAVIANI, 2015).

No tocante ao Governo Itamar Franco, cabe destacar o lançamento do Plano Decenal Educação para Todos, direcionado ao ensino fundamental, o qual objetivava alcançar, em 10 anos, as duplas finalidades fixadas na Constituição Federal, a saber: eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Da mesma forma, é importante mencionar que este

governo realizou o fechamento do Conselho Federal de Educação, após diversas denúncias de corrupção, e efetuou a abertura do Conselho Nacional de Educação (SAVIANI, 2015).

Retomando as discussões sobre as reformas, cabe esclarecer que, para o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o ensino superior está englobado nos serviços não-exclusivos do Estado. Assim, no âmbito dessa reforma, presume-se “sua transferência do setor estatal para o público não-estatal, assumindo a forma de ‘organizações sociais’” (MINTO, 2005, p. 157). Diante disso, cria-se uma abertura para que as instituições de ensino superior sejam implementadas no formato de organizações sociais¹⁸. O mencionado Plano Diretor define “organizações sociais” como “entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter o direito a dotação orçamentária” (MARE, 1995, p. 74). Da mesma forma, estabelece seu objetivo, qual seja:

[...] permitir a descentralização de atividades no setor de prestação de serviços não-exclusivos, nos quais existe a participação do poder de Estado, a partir do pressuposto que esses serviços serão mais eficientemente realizados se, mantendo o financiamento do Estado, forem realizados pelo setor público não-estatal. (MARE, 1995, p. 74).

Conforme Minto (2005, p. 259), a confusão conceitual entre público/privado apresentada pelo MARE, especialmente com a ideia do público não-estatal, formulado com “base nos critérios do capital – eficiência, eficácia, auto-regulação etc. –”, não significa que o setor privado deixa de ter acesso aos recursos públicos, uma vez que a única mudança no tocante ao setor privado é de denominação. Há, na verdade, uma ampliação deste setor, em que as organizações sociais públicas não-estatais são mais uma forma do âmbito privado ter acesso aos fundos públicos.

Neste contexto de “encolhimento do espaço público dos direitos” é alterado o padrão de financiamento do ensino superior consagrado no país. Na proposta das organizações sociais, o setor público apenas funcionaria como catalisador do interesse privado, pois, financiando parcialmente o ensino superior, faria com que uma atividade tipicamente custosa e potencialmente pouco lucrativa – tal como é organizada tradicionalmente –, se torne rentável e apta a ser capturada pelo capital. (MINTO, 2005, p. 259).

¹⁸ A lei n° 9.637, de 15 de maio de 1998 dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.

O cenário apontado, de “encolhimento do espaço público dos direitos”, modifica a tradicional forma de financiamento do ensino superior brasileiro, uma vez que, com as organizações sociais, o setor público passaria a atuar como fomentador, controlador e avaliador do setor privado, financiando parcialmente a educação superior e tornando esta atividade lucrativa, bem como propícia de ser apropriada pelo mercado.

Minto (2005) destaca “dois conjuntos de políticas do Estado brasileiro essenciais para entender o processo de regulamentação da educação superior” na década de 1990, quais sejam: as reformas e ações implementadas pelo MARE e as políticas executadas pelo MEC. O primeiro porque as medidas adotadas para reforma do ensino superior estão englobadas em um plano de reforma mais geral, a do aparelho do estado, e o segundo porque o MEC executa “as políticas educacionais em suas formas específicas (portarias, decretos, propostas de emenda à Constituição Federal etc.)”, bem como porque, no âmbito deste Ministério, “são praticadas políticas em consonância com os ministérios da chamada área econômica” (MINTO, 2005, p. 144).

Cabe ressaltar que, se no âmbito do MARE, a principal figura foi Luiz Carlos Bresser Pereira, no MEC tal papel foi assumido por Paulo Renato Souza, ministro que ocupou o cargo de 1995 a 2002, ou seja, durante os dois mandatos de FHC (CUNHA, 2003).

No tocante às ações reformistas desses Ministérios, é importante salientar que a fragmentação é uma das características das políticas para o ensino superior implementadas na década de 1990, apesar de serem regulamentadas pelos dois supramencionados Ministérios. Tal característica pode ser visualizada na ausência da consolidação das diretrizes educacionais em uma legislação geral. O que se verifica é a divisão em diversos dispositivos legais implementados pela presidência da república, pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A principal lei que dispõe sobre a educação implantada nos anos 1990, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a “lei geral”, foi acompanhada de um conjunto de outros documentos legais, uma vez que foi formulada com lacunas, as quais já tinham sido preenchidas anteriormente ou viriam a ser futuramente (MINTO, 2005). Assim, a LDB foi considerada por Cunha (2003) como “minimalista” e por Minto (2005) como uma lei “esbelta e enxuta”.

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ser, em princípio, a “lei geral”, uma série de outras iniciativas foram sendo tomadas ao longo do tempo, por meio de medidas provisórias, decretos presidenciais e/ou ministeriais, resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE),

portarias do MEC, entre outras, constituindo-se desta forma no arsenal do Estado brasileiro para a construção das políticas educacionais deste período. (MINTO, 2005, p. 144).

A LDB, amparada pela Constituição Federal de 1988, reafirmou uma série de medidas apresentadas no capítulo destinado à educação da Lei Magna. Cabe frisar, como exemplo, o Art. 211 da CF/1988, que estabelece que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, apresentado na LDB com a mesma indefinição conceitual referente ao “regime” e as “formas de colaboração”. No entanto, também apresentou diferenciações importantes com relação à Constituição, como é o caso da omissão da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão no ensino superior (MINTO, 2005).

Cunha (2003), salienta que, diante dos dois projetos de Lei no Congresso, o MEC apoiou o do Senado, que tinha como autor Darcy Ribeiro, já que o autor era mais receptivo a críticas e alterações no texto proposto. Contudo, o MEC não se preocupou em incluir temas em tal projeto, optou por deixar para incluir dispositivos em projetos de lei específicos, cabendo assim articulações com às políticas formuladas pelo Poder Executivo, na medida em que o projeto da LDB tramitava no Senado, fazendo com que o mencionado projeto fosse moldado da forma como o Poder Executivo desejava. Diante disso, no que se refere ao ensino superior, mas não só a ele, posteriormente foi encaminhada uma série de legislações por FHC ao Congresso, as quais seriam tramitadas paralelamente ou posteriormente à LDB.

Assim, em vez de investir, primeiramente, na reforma dos dispositivos da Constituição que diziam respeito à educação; depois, num projeto de LDB articulado com a nova redação da Carta Magna; em vez de investir numa lei geral para o ensino superior, o MEC foi traçando, no varejo, as diretrizes e bases da educação nacional, não contra o que seria a lei maior de educação, mas por fora dela. (CUNHA, 2003, p. 40).

Isto posto, Cunha (2003) considera a LDB aprovada em 1996 “minimalista”, já que esta legislação não sistematiza todas as diretrizes e bases da educação brasileira. O autor aponta que, para conhecer todos os dispositivos mencionados, é necessário buscá-los dentro e fora da LDB, uma vez que há um conjunto de outras normas aprovadas que também dispõem sobre a educação nacional.

O ministro do MEC, Paulo Renato de Souza, ao debater a política deste ministério direcionada para o ensino superior, a partir de 1995, destaca os cinco princípios fundamentais

de tal política, a saber: “expansão, diversificação, avaliação, supervisão, qualificação e modernização” (MINTO, 2005, p. 150).

Minto (2005) ressalta que alguns documentos, produzidos no âmbito nacional e internacional, apontam com mais clareza os princípios gerais que direcionam as políticas públicas implementadas na década de 1990. Diante disso, além dos documentos discutidos no curso do tópico anterior, os quais tiveram um papel de destaque na formulação das políticas de educação superior brasileiras, a partir dos anos de 1990, apresentaremos três documentos considerados essenciais por Minto (2005, p. 150) para “compreensão da gênese e das prioridades que pautaram tais políticas”.

Os mencionados documentos são, no âmbito internacional: *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, apresentado em 1995 pelo BIRD e pelo BM, com as seguintes disposições: diversificação das instituições; diversificação das fontes de recursos das instituições públicas; redefinição do papel do Estado no ensino superior; priorização dos objetivos da qualidade e equidade (MINTO, 2005).

No âmbito nacional, o *Planejamento Político-Estratégico 1995/1998*, publicado pelo MEC em 1995, “cujos princípios fundamentais corroboram, não por coincidência, com os do Banco Mundial”, a saber: redefinição do papel do Estado; otimização dos recursos públicos e diversificação do ensino (MINTO, 2005, p. 151).

Minto (2005, p. 151) aponta, ainda, no âmbito internacional, o *Relatório Delors*, apresentado em 1996 pela UNESCO. Este documento foi produzido durante três anos, “por um grupo de especialistas de todo o mundo, a pedido da UNESCO e sob a coordenação de Jacques Delors”. O *Relatório Delors* foi publicado apontando que as instituições de ensino superior deveriam ser campo fundamental para geração de capital humano e desenvolvimento econômico; defendendo a liberdade acadêmica e a autonomia necessária ao desenvolvimento da pesquisa científica, contanto que não barrassem os interesses do mercado, e preconizando que a cooperação internacional deve ser uma função essencial para as universidades.

Como pode ser observado, os três documentos apresentados expõem semelhanças. As diretrizes do Relatório Delors coincidem, de modo geral, com as do Banco Mundial, que, por sua vez, foram reproduzidas pelo MEC. Neste sentido, Minto (2005) evidencia como tais semelhanças podem ser caracterizadas:

- a defesa dos pilares da diferenciação institucional e da diversificação do ensino (flexibilização), viabilizando a quebra do “modelo único” de ensino superior, com a proliferação, sobretudo, dos cursos de formação rápida e do ensino à distância;

- o diagnóstico das dificuldades de investir em educação e a necessidade de buscar saídas, principalmente nas parcerias com o setor privado;
- a concepção de autonomia aplicada a universidade, de modo que esta ultrapasse o confronto entre a lógica do serviço público e a do mercado de trabalho, adequando-se às formas de financiamento misto (público e privado);
- a necessidade da avaliação do sistema educativo, no sentido da “prestação” de contas à sociedade e da construção de uma educação com base nos princípios como os da qualidade, equidade, eficiência. (MINTO, 2005, p. 153, 154).

Foi neste cenário de reformas e influências internas e externas que a LDB e demais legislações direcionadas ao ensino superior, na década de 1990, foram implementadas, tendo como base, além do princípio da privatização, da diminuição do papel do Estado, da formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho, da pesquisa aplicada, conforme observamos no tópico anterior, as características mencionadas acima.

No tocante às reformas efetuadas pelo MARE e pelo MEC, no âmbito do ensino superior, cabe salientar que os “novos” conceitos utilizados, dentre eles: público não-estatal, avaliação, autonomia, diversificação etc., são, também, uma “[...]forma específica pela qual é introduzida na educação a lógica própria da organização do mercado e da produção capitalista”. Tais conceitos são uma via trivial para efetuação desse processo. “A redefinição destes conceitos, cujo significado histórico muitas vezes é completamente distorcido, é fundamental no processo das reformas” (MINTO, 2005, p. 227, 228-229).

Sabendo que a LDB de 1996 é uma das principais políticas por meio da qual foi realizada reformas na década de 1990, convém apontar que esta legislação, dentre outras alterações no ensino superior, abriu caminho para dois desses “novos” conceitos abordados, quais sejam: diversificação e privatização, dado que o Art. 43 da lei em tela não reafirmou o princípio constitucional da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Assim, criou-se um cenário favorável à diversificação do ensino superior, já que as instituições não tinham obrigatoriedade de atuar por meio da efetivação desses três pilares e poderiam se dedicar apenas à atividade de ensino, por exemplo. Da mesma forma, propiciou uma ampliação da rede privada, já que, com novos modelos de instituições, era viável a abertura de novas vagas, ou seja, a expansão deste tipo de ensino (MINTO, 2005).

Neste sentido, cabe destacar que o Art. 20 da LDB estabelece “três tipos de instituições privadas de ensino: as particulares, em sentido estrito (empresariais); as comunitárias; as confessionais e filantrópicas” (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 335). Cria-se, assim, uma forma das instituições privadas se autodenominarem públicas não-estatais, viabilizando o acesso aos recursos do Estado.

A subdivisão do setor privado em duas vertentes diferenciadas: de um lado os tidos como não-lucrativos e, de outro, os que se apresentam como empresas lucrativas; oferece nova configuração à disputa clássica entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada. Ao distinguir-se das instituições lucrativas, as confessionais ou filantrópicas visam aproximar-se do setor público reivindicando o acesso a verbas públicas. Utilizando a justificativa do caráter não-lucrativo essas instituições se autodenominam de públicas não-estatais. A aprovação da LDB, no entanto, favoreceu não apenas as instituições ditas não-lucrativas, mas também o setor empresarial que almeja somente o lucro. (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 335).

É importante frisar, ainda sobre a LDB, que esta política educacional detalhou, em dois artigos, a autonomia universitária e estabeleceu quais ações poderiam ser efetivadas por instituições universitárias. Dentre as disposições “reassegurou a possibilidade (negada às instituições isoladas de ensino superior) de criar e extinguir cursos, assim como de determinar o número de vagas de cada um, elementos importantes para a sintonia das instituições privadas com o mercado” (CUNHA, 2003, p. 41).

A lei em tela também instituiu, além dos cursos já existentes e ofertados nas IES do país, um novo tipo de curso: os cursos sequenciais. No entanto, não definiu como seria tais cursos, o que ficou a cargo do Conselho Nacional de Educação realizar. Assim,

De acordo com a normatização do CNE, os cursos sequenciais podem ser de dois tipos, mas sempre destinados a concluintes do ensino médio. O primeiro tipo é curso sequencial de complementação de estudos. São cursos não sujeitos a autorização nem reconhecimento pelo MEC, embora devam estar ligados academicamente a cursos de graduação reconhecidos. Os do segundo tipo, os cursos sequenciais de formação específica, estão sujeitos ao MEC e ligados a cursos de graduação, tendo, portanto, carga horária e duração mínimas. (CUNHA, 2003, p. 42).

Antes de tratarmos de outras legislações implementadas na década de 1990, cabe apontar, também, que a LDB aprovada em 1996 não “menciona os exames (concursos) vestibulares, embora faça referência à aprovação em ‘processos seletivos’ e à exigência de conclusão do ensino médio como condições para um candidato ser admitido em qualquer curso de graduação” (CUNHA, 2003, p. 43). A referida omissão possibilitou que IES brasileiras realizassem diferentes processos de aprovação de estudantes, situação que favorecia as IES privadas, visto que possibilitaria a realização de processos menos onerosos, ou até mesmo sem custo, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

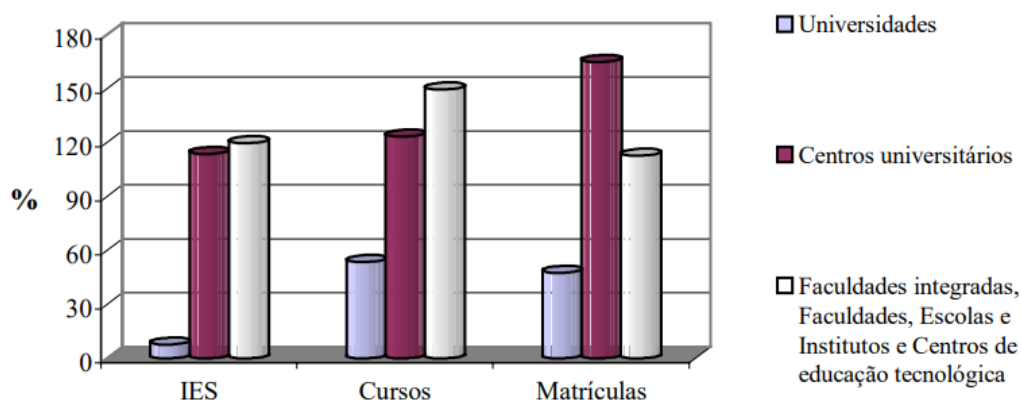
Dentre as legislações que foram implementadas no âmbito das reformas da década de 1990, é pertinente destacar duas disposições da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995:

1) a definição das diretrizes e de outras providências do Conselho Nacional de Educação, com funções direcionadas, sobretudo, “ao reconhecimento de cursos, à criação de instituições de ensino superior e ao credenciamento de universidades”, bem como ao credenciamento das universidades (CUNHA, 2003, p. 47);

2) a designação ao MEC das avaliações dos cursos e das instituições de ensino superior, o qual deveria utilizar “procedimentos e critérios abrangentes, dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (CUNHA, 2003, p. 49). O autor ressalta que, de fato, o que foi implementado foram os Exames Nacionais de Cursos. Tais exames eram obrigatórios para todos os alunos dos cursos de graduação do Brasil. “Os resultados relativos a cada instituição de ensino deveriam ser empregados, não exclusivamente, na avaliação de cada curso e de cada instituição de ensino superior” (CUNHA, 2003, p. 49).

Em 1997, foi publicado o Decreto de Lei nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, o qual dispõe, dentre outras providências, da organização acadêmica das instituições de ensino superior, as quais passaram a adotar cinco formas distintas: “universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores”, concretizando, assim, um dos princípios dos organismos internacionais, o da diversidade institucional (CUNHA, 2003, p. 53). Essas instituições são apresentadas, no gráfico 1, a seguir, a partir da evolução dos cursos e matrículas.

Gráfico 1 - Evolução das IES, cursos e matrículas no ensino superior particular, por organização acadêmica - Brasil, 1999-2002.



Fonte: MEC/INEP *apud* MINTO, 2005, p. 246.

O gráfico nos mostra que os centros universitários, fruto da diversificação das instituições de ensino superior, por meio das reformas educacionais, em consonância com os organismos internacionais, apresentou o maior número de matrículas no período em questão, bem como se aproximou das universidades em número de IES e de cursos, ganhando papel de destaque na educação superior brasileira privada nos anos de 1990. Cunha (2003, p. 54) salienta que os centros universitários são definidos como:

[...] instituições de ensino pluricurriculares, que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento, “que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico”. Os centros universitários podem receber o privilégio da autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, além de outras atribuições definidas em seu credenciamento pelo Conselho Nacional de Educação. Quase autônomos ou detentores de quase toda a autonomia universitária, os centros universitários ocupam o lugar, no discurso reformista oficial, da universidade de ensino, definida por oposição à universidade de pesquisa, esta sim, a universidade plenamente constituída.

Assim, observamos que a autonomia designada aos centros universitários fortalece o discurso contrário a universidade tradicional, a qual preza pela excelência no ensino, na pesquisa e na extensão. Da mesma forma, verificamos a concretização dos ditames dos organismos internacionais e de órgãos nacionais na diversificação das instituições superiores de ensino, efetuada por meio das reformas implementadas na década de 1990.

Materializando o princípio da privatização, em 1999, foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), por meio da “Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999 e convertido na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001” (CUNHA JÚNIOR, 2021, p. 40). O principal objetivo desse programa é financiar alunos nos cursos de graduação privados, contanto que tais cursos tivessem avaliação positiva pelo MEC. Assim, além da expansão das IES privadas por meio da diversificação das instituições, como visto anteriormente, o Estado também possibilitou a expansão de vagas do ensino superior privado.

No penúltimo ano do Governo de FHC, 2001, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. No tocante ao ensino superior, o plano estabelecia o aumento do nível de escolaridade da população, aumentando o atendimento para, pelo menos, 30% da população, na faixa etária de 18 a 24 anos, até 2010. Além disso, dispôs sobre uma política de expansão e interiorização, com a finalidade de diminuir a histórica desigualdade da oferta de ensino superior nas distintas regiões do Brasil. Contudo, “cabe ressaltar que o Presidente da República vetou as metas do

PNE, nos itens 4.3, item 2 e 4.4, item 24, que tratavam especificamente do financiamento da educação superior pública” (CUNHA JÚNIOR, 2021, p. 38).

Diante do exposto, observamos que as políticas direcionadas à educação superior no Governo de FHC, tiveram como base princípios postulados por documentos internacionais e nacionais, emitidos, especialmente, pelo BM, UNESCO, MARE E MEC. Cabe destacar que tais princípios favoreceram, sobretudo, o ensino privado, em detrimento do ensino público. Além disso, é pertinente ressaltar que os mencionados pilares foram norteados pelo interesse do mercado e se moldaram conforme as necessidades deste. Tal cenário de expansão do ensino privado pode ser visualizado na tabela a seguir.

Tabela 1 - Quantitativo de instituições de educação superior no Brasil – 1995 a 2002

| Ano | Total | Pública | | | | Privada |
|----------------------------|-------|---------|---------|----------|-----------|---------|
| | | Total | Federal | Estadual | Municipal | |
| 1995 | 894 | 210 | 57 | 76 | 77 | 684 |
| 1996 | 922 | 211 | 57 | 74 | 80 | 711 |
| 1997 | 900 | 211 | 56 | 74 | 81 | 689 |
| 1998 | 973 | 209 | 57 | 74 | 78 | 764 |
| 1999 | 1.097 | 192 | 60 | 72 | 60 | 905 |
| 2000 | 1.180 | 176 | 61 | 61 | 54 | 1.004 |
| 2001 | 1.391 | 183 | 67 | 63 | 53 | 1.208 |
| 2002 | 1.637 | 195 | 73 | 65 | 57 | 1.442 |
| % Crescimento 1995-2002 | 83,1 | -7,1 | 28,1 | -14,5 | -26,0 | 110,8 |

Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior (INEP, 1996-2003) apud (CUNHA JÚNIOR, 2021, p. 39).

A tabela acima nos mostra uma diferença acentuada entre a expansão do ensino público e do ensino privado. As IES públicas foram diminuindo ao longo dos anos em questão, enquanto as IES privadas tiveram uma ampliação de 110,8%. Isto posto e considerando as discussões realizadas neste tópico, “nota-se que as reformas de cunho neoliberal promovidas na década de 1990, no que se refere ao Brasil, diante da crise estrutural do capital, aprofundaram o processo de mercantilização e privatização da educação superior” (CUNHA JÚNIOR, 2021, p.40).

Realizando uma síntese do Governo FHC, constatamos que sua administração teve como base o modelo político-econômico do neoliberalismo, e que, seguindo aos ditames desse modelo, realizou uma reforma estatal, tendo como principais características a diminuição do papel do estado e as privatizações, afetando diretamente as políticas sociais e favorecendo o mercado. Cabe destacar, neste sentido, que, apesar disso, a economia do país viveu um período de quase estagnação, em que o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu pouco,

tendo atingido seu maior crescimento em 2000, com taxa anual de crescimento de 4,39%, e sua menor taxa em 1998, a saber 0,34%, o que revela uma taxa de crescimento anual médio de 2,43%. No que concerne à política educacional para o ensino superior deste governo, observamos que suas principais características foram a expansão do ensino privado, a estagnação do ensino público, a avaliação e a diversificação institucional.

3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS GOVERNOS LULA (2003-2006/2007-2010) E DILMA (2011-2014/2015-2016)

Antes de discutirmos as políticas educacionais instituídas nos Governos Lula e Dilma, convém apontarmos, além dos princípios já mencionados no tópico 3.1, elementos importantes para compreensão do contexto de implementação de tais políticas.

Neste sentido, cabe destacar que o “novo desenvolvimentismo” ganhou papel de destaque no cenário econômico, político e ideológico da América Latina no início dos anos 2000, seguindo o contexto do capitalismo global (COSTA FILHO, 2016). No Brasil, foi a partir dos Governos Lula e Dilma que esta tendência foi incrementada, dado que tais governos articulavam “políticas econômicas de corte neoliberal com políticas sociais redistributivas de caráter compensatório, com base num consenso de que o sincretismo entre Estado e mercado seria a base para a restauração da ‘estabilidade econômica’ com “justiça social” (SOUSA, 2019, p.90).

Costa Filho (2016, p. 46) esclarece que o “novo desenvolvimentismo” “é um conjunto de propostas de reformas institucionais e de políticas econômicas, através das quais as nações de desenvolvimento médio buscam, no início do século XXI, alcançar os países desenvolvidos”.

Nesta conjuntura, há uma tentativa de combater os efeitos nocivos do neoliberalismo, buscando, de um lado, implementar políticas sociais focais e, por outro, manter os princípios da política econômica neoliberal. Diante disso, percebemos que não há uma ruptura com o mencionado modelo político-econômico, mas sim uma tentativa de apaziguar seus fundamentos gerais (SOUSA, 2019).

Nesse sentido, em que pese a origem democrático-popular dos governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), em função da atuação histórica do Partido dos Trabalhadores (PT), não se observou, durante suas administrações, uma ruptura *in totum* com o projeto neoliberal. (SOUSA, 2019, p. 91).

Com relação ao cenário político dos anos em questão, Sousa (2019) aponta que a rejeição, por diversos setores da sociedade, às medidas adotadas pelo governo FHC, de forte cunho neoliberal; a persistência dos movimentos populares; e a habilidade de Lula frente a essas questões, resultou na ascensão de Lula ao poder em 2002. O referido autor também destaca que, em nome da governabilidade, Lula efetuou acordos políticos com partidos tradicionais, enfraquecendo, assim, sua característica esquerdista.

No segundo mandato de Lula (2007-2010), o mundo vivenciava uma grande crise econômica, que atingiu países desenvolvidos e em desenvolvimento, tendo como resultado a queda da produção e a diminuição dos gastos do Estado. No entanto, as medidas adotadas pelo governo Lula, “de investir e fortalecer o mercado interno, com redução das taxas de juros, ampliação de crédito e redução de tributos de diversos produtos, foi decisiva para que o país enfrentasse a crise em situação melhor do que outras nações” (PRESTES; SOUSA JUNIOR, 2017, p. 177). Assim, a crise foi sentida no país de maneira mais suave, no primeiro momento, já que, com sua consolidação por mais tempo do que o esperado, acabou atingindo o país anos depois, já no Governo Dilma.

Traçado, sucintamente, o cenário político e socioeconômico do governo do Partido do Trabalhadores (PT), discorreremos a partir de agora sobre às políticas públicas direcionadas ao ensino superior implementadas por este governo.

Para Chaves, Lima e Medeiros (2008), o Governo Lula (2003-2006) deu continuidade à reforma privatista do ensino superior implementada por FHC, bem como manteve a expansão da educação superior tendo com princípios a diversificação e a privatização.

Nesta perspectiva, Sousa (2019, p. 79) aponta que as políticas para o ensino superior, neste governo, tiveram características contraditórias, já que, por um lado, “fomentaram a expansão da rede federal, por meio das Universidades e dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia”, democratizando a educação superior e dando oportunidade de acesso a parcela da população historicamente excluída deste nível de ensino. No entanto, por outro lado, expandiu o setor privado, mantendo o princípio mercantilista do governo anterior para educação superior, “enfraquecendo seu caráter de direito público e universal e legitimando a concepção privatista de educação como mercadoria de alto valor e como um investimento privado, na tentativa de conciliar interesses públicos e privados” (SOUSA, 2019, p. 80).

Para compreendermos estes cenários apontados por Chaves, Lima e Medeiros (2008) e Sousa (2019), apresentaremos algumas das políticas implementadas, respectivamente, pelos governos Lula e Dilma. Buscando uma melhor percepção dos dispositivos em tela, faremos uma discussão em ordem cronológica.

Assim, a primeira política a ser apontada é o *Programa Expandir (Fase I)*, instituído em 2003, tendo como duração o período de 2003 a 2007. A principal meta deste programa foi interiorizar as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), expandindo o número de campi e de universidades, buscando atender a população das cidades distantes dos grandes centros urbanos, os quais até então concentravam as IES. Este programa também teve como caráter privilegiar algumas “áreas do conhecimento (formação de professores, saúde e tecnologia) e a criação de vagas noturnas” (SOUSA, 2019, p. 111). Cunha Júnior (2021, p. 43) também destaca que o programa em tela tinha como “estratégia diminuir a desigualdade regional na oferta da educação superior no país, por meio da construção e consolidação de novos campi ou desmembramento de uma universidade federal em outra”.

Conforme Sousa (2019), de acordo com o Balanço Social Sesu (2014), o Programa Expandir (Fase I) criou, no período de 2003 a 2007, dez universidades federais e 79 campi desse tipo de instituição em cidades, prioritariamente, interioranas. Com esta expansão, o governo viabiliza a formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho em regiões de difícil acesso, possibilitando o desenvolvimento econômico dessas regiões, conforme recomenda os órgãos multilaterais.

Em concomitância com as orientações dos organismos internacionais no tocante à internacionalização, ainda em 2003, foi criado o *Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes)*, por meio do Decreto nº 4.875, de 11 de novembro de 2003. Este projeto tinha como objetivo “fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre os países com os quais o Brasil mantinha acordos educacionais ou culturais”. Segundo Cunha Júnior (2021, p. 54), de acordo o relatório A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014 (MEC, [2015?]), formulado pelo MEC, no período de 2006 a 2013, “foram beneficiados 5.772 estudantes estrangeiros com bolsas de estudos operadas por instituições federais de educação superior”.

Para mais, o governo também atendeu as diretrizes dos organismos internacionais no que se refere à avaliação da qualidade do ensino e da eficiência e eficácia das IES. Tal ação foi realizada, a partir de 2004, por meio do *Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)*, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES tem o objetivo “de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”. Os princípios da eficácia e da eficiência podem ser visualizados na definição das finalidades do sistema em tela.

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004).

Também em 2004, foi criado o *Programa Universidade para Todos (PROUNI)*, por meio da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, mais uma política de expansão e de democratização do acesso ao ensino superior, neste caso, direcionada à IES privadas. Este programa foi regulamentado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, com o objetivo de ofertar bolsas de estudo integrais (para alunos com renda familiar de até 1,5 salários mínimos) e parciais (50% ou 25%, para alunos com renda familiar de até 3 salários mínimos) a estudantes oriundos de escola pública, viabilizando o ingresso, desses jovens, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IES privadas. As instituições que concedem as bolsas recebem isenção fiscal de quatro tributos, por parte da União, o que, segundo Sousa (2019), configura uma forma de financiamento indireto (CUNHA JÚNIOR, 2021; RISTOFF, 2016; SOUSA, 2019).

De acordo com Ristoff (2016), o Prouni, no período de 2005 a 2014, já concedeu mais de 1,3 milhão de bolsas a jovens pobres e já “graduou o equivalente a quatro gerações e meia de estudantes formados nas universidades federais”.

Miranda (2016, p. 1452), com base em Carvalho (2014), realiza uma análise do programa em tela, salientando que o Prouni é visto por um lado como uma política de democratização do acesso ao ensino superior, mas que, por outro lado,

[...] não podemos preterir a crítica ao fato de que tais políticas de expansão atendem aos interesses das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas do país, firmando com isso uma tendência à privatização da educação superior em detrimento da ampliação na oferta de vagas ou de incremento da qualidade na educação superior pública. Isto porque, originalmente, o Prouni pretendia, por meio do mecanismo de renúncia fiscal às IES privadas, a implantação de políticas públicas que atendessem às necessidades de um mundo em constante processo de transformação de seus postos de trabalho e de recomendações externas propostas por organismos internacionais para o atendimento focalizado das camadas sociais excluídas do acesso à educação superior.

Assim, o Prouni seria uma forma do governo atender as demandas impostas pelos organismos internacionais, ampliando as vagas do ensino superior privado, viabilizando a

democratização do acesso para grupos historicamente excluídos e contribuindo com a formação de capital humano para atender os interesses do mercado. Cabe ressaltar que esses são princípios postulados nos documentos do BM, da UNESCO e de outros organismos multilaterais.

No tocante às orientações dos BM, cabe destacar a implementação do *Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)*, em 2006, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, direcionado ao desenvolvimento do ensino a distância no país, possibilitando a expansão e interiorização da oferta de cursos de graduação no Brasil. “O Sistema permite que instituições públicas de ensino superior ofereçam cursos nos polos de apoio localizados em cidades do interior do país, visto que muitas destas não possuíam IES” (BASTIANI; ARBAGE, 2018, p. 145). Com esse sistema, o Brasil atende a algumas das diretrizes dos documentos do BM, especialmente a referente ao “uso da tecnologia, por meio de programas de aprendizagem a distância, como uma forma de ampliar o acesso, melhorar a equidade e a eficácia, com custos mais baixos” (COSTA; SILVA, 2019, p. 17).

Em abril de 2007, foi lançado o *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, visando dar direcionamentos à política educacional brasileira. Apesar do principal ator desse plano ser o governo federal, suas ações são realizadas por meio de articulações com os estados, os municípios e o setor privado. O PDE, embora tenha como foco o aprimoramento da educação básica, estabeleceu alguns princípios para educação superior, a saber: “expansão da oferta de vagas; garantia de qualidade; promoção de inclusão social pela Educação; ordenação territorial, permitindo o acesso às regiões mais remotas do país e o desenvolvimento econômico e social” (SOUSA, 2019, p. 114). Observamos que esses princípios estão em consonância, para não dizer que são semelhantes, com os dos documentos do BM e da UNESCO discutidos no tópico 3.1. Isto posto, cabe destacar que as principais disposições deste plano para o ensino superior são:

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das IFES – REUNI; Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que daria sustentação ao REUNI; Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior – FIES; Programa Universidade Para Todos – PROUNI; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, além de outras, como o “Programa incluir: acessibilidade na educação superior” e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). (SOUSA, 2019, p. 114, 115).

Dentre essas ações incluídas no PDE, podemos constatar que as discutidas neste trabalho, até o momento, estão em conformidade com os princípios estabelecidos por este

plano para o ensino superior, os quais estão em consonância com as diretrizes do BM e da UNESCO, como já foi abordado.

No tocante ao princípio da expansão da oferta de vagas, uma das principais ações para ampliação da educação superior pública foi o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das IFES (REUNI)*, concretizando a segunda fase de expansão, agora com reestruturação das IFES. O REUNI foi implementado por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo por objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

O Decreto em tela também estabelece uma meta global para o REUNI, qual seja: “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007).

Assim, o REUNI preconiza que a reestruturação física das IFES e a otimização dos recursos humanos são meios para alcançar as finalidades do programa. Desta forma, o REUNI prevê o uso dos princípios da eficiência e eficácia para execução do programa pelas IFES. Diante disso, podemos identificar características das políticas dos organismos internacionais, além da expansão de vagas, principal objetivo deste programa.

É pertinente destacar, conforme Sousa (2019, p. 114-115) que

De acordo com o MEC (BRASIL, 2012), o REUNI é resultado de reivindicações e anseios de diversas entidades da sociedade civil pela ampliação da oferta de vagas no ensino superior federal, dentre as quais, destaca-se a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES), a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional (ANDES-SN) e a União Nacional dos Estudantes (UNE). Tal entendimento se fundamenta na defesa histórica da expansão de vagas nas universidades públicas e na ampliação do financiamento público para a educação pública por parte destes coletivos.

Tais reivindicações tinham como fundamento a desestruturação das instituições públicas de ensino superior efetuada nos governos da década de 1990, visto que, enquanto o setor privado de ensino foi expandido, o setor público ficou estagnado. Apesar da demanda, desde a década de 1930, por educação superior pública, para parcela da população historicamente excluída, o número de IFES ao invés de crescer, durante os anos de 1995 a 2002, diminuiu, conforme retratado na tabela 2, constante no tópico 3.2.

Cabe, ainda, mencionar outra semelhança do REUNI com as diretrizes dos organismos internacionais, especialmente do BM, neste caso. Além das já constatadas: expansão de vagas, eficiência e eficácia, formação de um maior número de profissionais capacitados para o mercado de trabalho, também pode ser observado o princípio da diferenciação das IES entre *centros de excelência*, as universidades, sobretudo, públicas, fortemente engajadas em pesquisas e com alto padrão de ensino e extensão, e *centros de ensino*, especialmente as IES privadas, que têm em sua maioria apenas o objetivo de formação de profissionais.

[...] o REUNI aprofundou uma tendência à diferenciação das IFES entre “centros de excelência”, - que desenvolvem pesquisa, possuem uma pós-graduação consolidada e que podem, inclusive, captar recursos para sua própria manutenção, com a venda de produtos e serviços - destinadas a atender às demandas do capital quanto a formação de força de trabalho altamente qualificada para atuação em setores da economia fortemente internacionalizados e, por isso, mais exigentes quanto a formação da mão de obra, assim como à produção de pesquisas e desenvolvimento de inovações. (SOUSA, 2019, p. 123).

Conforme Dados do Censo da Educação Superior referentes ao número de vagas, matriculados e concluintes do ensino superior presencial das IFES no Brasil, no período de 2007 a 2012, fase de implementações do REUNI, convêm ressaltar que o número de vagas nas instituições federais de ensino de fato foi ampliado nos anos em tela. Contudo, tal crescimento não foi acompanhado pelo número de concluintes. Este fato retrata que a meta global do programa de elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento não foi atingida em tais anos (CUNHA JÚNIOR, 2021).

Tabela 2 – Número de vagas, matriculados e concluintes do ensino superior presencial das IFES no Brasil, no período de 2008 a 2012.

| Ano | Nº de Vagas | Matrículas | Concluintes |
|-------------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| 2007 | 155.040 | 615.542 | 89.257 |
| 2008 | 169.502 | 643.101 | 84.036 |
| 2009 | 210.236 | 752.847 | 91.576 |
| 2010 | 248.534 | 833.934 | 93.442 |
| 2011 | 270.121 | 927.086 | 98.383 |
| 2012 | 283.445 | 985.202 | 96.270 |
| % Crescimento 2007-2012 | 82% | 60% | 8% |

Fonte: Extraído e adaptado de Cunha Júnior (2021).

A tabela acima também revela que há um grande número de ingressantes que não está concluindo os cursos de graduação dentro prazo médio de conclusão que é de quatro anos, o que nos traz à tona os fenômenos da “retenção” e “evasão”, sendo este último objeto de

estudo deste trabalho, o qual será discutido mais profundamente no próximo capítulo. Contudo, cabe frisar, de antemão, que, apesar da expansão do acesso efetuada pelo REUNI nas IFES, visualizado no percentual de 82% do aumento do número de vagas no período, o programa, de acordo com os dados apresentados, não garantiu a permanência desses novos discentes no ensino superior.

Assim, se faz necessária a implantação de políticas que viabilizem a permanência e diplomação da nova camada ingressante no ensino superior. Nesta perspectiva, foi criado o *Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)*, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, alterada pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Este programa “tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010).

No tocante aos objetivos do programa, destacamos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação, todos direcionados aos alunos de cursos de graduação presenciais das IFES (BRASIL, 2010).

O PNAES é executado no âmbito do Ministério da Educação e suas ações, visando atender os objetivos propostos, são geridas pelas IFES, quais sejam: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Apesar de significar um avanço no que tange a viabilização da permanência dos estudantes nas IFES, Sousa (2019) ressalta que o PNAES é uma política com foco assistencialista, uma vez que a concessão dos seus auxílios não atende às questões do alunado de forma integral, mas sim de modo pontual. Além disso, o número de auxílios não é suficiente para demanda apresentada nas IFES, haja vista a concorrência dos editais de seleção. Neste sentido, Nascimento (2019, p. 49) salienta que

O PNAES, em se tratando de um programa de governo, foi um grande passo para medidas de permanência, mas ainda fora de uma política que enseja como direito do estudante o suporte aos seus estudos. Tal proposta engaja-se na construção de direito social, propondo o abastecimento de recursos suficientes para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, favorecendo ao estudante desenvolver-se durante a graduação e que obtenha um bom desempenho curricular, embotando assim a taxa de abandono e de trancamento de matrícula.

Em suma, verificamos que o Governo Lula teve como eixo o modelo político-econômico do “novo desenvolvimentismo”, modelo que apesar de manter as políticas econômicas de cunho neoliberal, implementa políticas sociais, que têm como característica o caráter compensatório e focal, acreditando, assim, que a fusão entre o Estado e o mercado pode ser o pilar para recuperação econômica com “justiça social”. Neste sentido, convém apontar que, com a adoção desse modelo, a economia do país obteve crescimento, conforme taxa anual média de crescimento do PIB durante o Governo Lula, que foi de 4,07%, quase o dobro do crescimento obtido no Governo de FHC, tendo alcançado seu maior crescimento em 2010, com taxa anual de crescimento de 7,53%, e sua menor taxa em 2009, qual seja -0,13%. Cabe ressaltar que esses avanços econômicos se deram apesar da crise econômica mundial vivenciada a partir de 2008.

Com relação às políticas educacionais para educação superior implementadas neste governo, podemos destacar como princípios a democratização do acesso, a interiorização do ensino, a expansão do ensino público, sobretudo das IFES, a expansão do ensino privado, a avaliação, o ensino a distância e a inclusão social.

Apresentado o cenário socioeconômico e político de implementação das políticas públicas para o ensino superior nos dois mandatos do Governos Lula (2003-2006/2007), e quais medidas adotadas por este governo para a educação superior, discutiremos, a seguir, as ações do Governo Dilma (2011-2014/2015-2016) para este nível de ensino. Cabe, antes de prosseguirmos com o debate sobre as políticas, apontarmos o cenário econômico enfrentado pelo Governo Dilma em sua gestão.

Conforme abordado no início deste tópico, a partir de 2008 o mundo enfrentava uma crise econômica. No entanto, políticas adotadas pelo Governo Lula propiciaram que os efeitos da crise fossem sentidos no Brasil de maneira branda, cenário que se manteve por pouco tempo. “O ciclo de fortalecimento dos preços das commodities – principal pauta de exportação de economias como a do Brasil – esgotou-se, fazendo despencar os preços de produtos como petróleo, soja e outros” (PRESTES; SOUZA JUNIOR, 2017, p. 179).

Diante disso, o país deixou de contar com esses recursos, o que acarretou o aumento da dívida externa, a estagnação do desenvolvimento econômico e industrial, o desequilíbrio fiscal e o aumento do dólar. Assim, o Brasil passou a vivenciar os efeitos da crise econômica mundial, entrando em uma fase de desaceleração do crescimento econômico. Apesar desse contexto, o Governo Dilma continuou, nos primeiros anos de seu mandato, com “sua política de desoneração de tributos de produtos industrializados e expansão do gasto público” (PRESTES; SOUZA JUNIOR, 2017, p. 179).

Nesta perspectiva, apesar do cenário de crise, o Governo Dilma manteve políticas para o ensino superior instituídas pelo Governo Lula e, além disso, ampliou tais políticas. Como exemplo da continuidade, destacamos o FIES, PROUNI, REUNI, PNAES. No que se refere à implantação, evidenciamos o Programa Ciência sem Fronteiras, criado em 2011; a Lei de Cotas, publicada em 2012; o Programa Bolsa Permanência, instituído em 2013 e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), publicado em 2014.

Mantendo a característica dos governos anteriores no que se refere ao atendimento das diretrizes de organismo internacionais para educação superior, o Governo Dilma criou o *Programa Ciência sem Fronteiras*, por meio do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, prezando pela “internacionalização” da educação superior. Este programa também está em consonância com a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI) 2012–2015, do Plano de Desenvolvimento em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), que estimula “à internacionalização da ciência e dos cientistas brasileiros e o fortalecimento das atividades de cooperação científica e tecnológica com outros países e regiões” (FAGUNDES; LUCE; SILVEIRA, 2019, p. 907).

O principal objetivo do Programa Ciência sem Fronteiras é:

[...] propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias. (BRASIL, 2011).

Assim, o programa em tela viabilizou parcerias entre pesquisadores nacionais e estrangeiros, possibilitando a mobilidade destes entre os países, bem como fomentou o envio para o exterior e recebimento, no Brasil, de alunos de graduação e pós-graduação para realização de estudos.

Em 2012, como resultado de um “processo de luta do movimento negro e de outros movimentos sociais que se contrapõem as práticas de racismo e desigualdade racial no Brasil” (MARTINS; TERRA; FRANÇA, 2020, p. 8), bem como de desigualdades sociais, foi publicada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como *Lei de Cotas*. Esta legislação sancionou a reserva de, no mínimo, 50% das vagas das instituições federais de ensino para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dada esta condição, também reserva vagas para estudantes com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, para os que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). Convém mencionar que esta lei

compactua com o princípio “promoção de inclusão social pela Educação” do PDE do ano de 2007.

Conforme Nierotka e Trevisol (2016, p. 23), o primeiro projeto de lei nesta direção foi enviado ao Congresso Nacional em 1999, ou seja, foi discutido durante treze anos até ser sancionado em 2012. Neste sentido, as autoras ressaltam que “os avanços e os retrocessos que integram o itinerário da Lei das Cotas revelam as disputas e as resistências em que determinados setores da sociedade colocam as políticas de combate às desigualdades sociais”.

Como consequência da expansão do acesso para esses grupos supramencionados, historicamente excluído da educação superior, foi criado, em 2013, o *Programa Bolsa Permanência*, visando, assim como o PNAES, criar condições de permanência e diplomação para estes estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados em IFES. A Portaria nº 389, de maio de 2013, destaca, em seu Art. 3º, os objetivos deste programa, a saber:

I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico. (BRASIL, 2013).

Assim como o PNAES, apesar dos avanços representados por este programa, seu sucesso se esbarra no número de alunos atendidos, uma vez que as demandas das instituições sempre são maiores que a oferta de auxílio, o que pode ser constatado pela necessidade de editais de seleção de alunos para acessarem os benefícios desses programas.

Outra característica semelhante ao PNAES, neste caso, também com à Lei de Cotas, é no que concerne à pactuação com o princípio “promoção de inclusão social pela Educação” do PDE, do ano de 2007, e de organismos internacionais.

No último ano do primeiro mandato do Governo Dilma, foi lançado o Plano Nacional de Educação 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A mencionada Lei conta com um anexo que dispõe de 20 metas a serem alcançadas, dentre elas, três são concernentes ao ensino superior, duas para graduação e uma para pós-graduação, quais sejam:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (BRASIL, 2014).

Considerando o cenário de recessão econômica vivenciado pelo país, sobretudo, após seu agravamento em 2013, as metas do PNE (2014-2024) parecem difíceis de serem atingidas, uma vez que, com a gravidade da crise, a educação superior passou a ter cortes e atrasos nos recursos que lhes seriam direcionados, “enxugamento dos programas de permanência e formação acadêmica, impactando diretamente na manutenção do funcionamento das IFES e dos seus programas e ações para promoção do acesso e permanência nos seus espaços institucionais” (MACEBO, 2017, p.31).

Em vista desse cenário, a crise econômica avançou para uma crise também política, que pode ser observada nas manifestações de junho de 2013, gerando um enfraquecimento dos acordos políticos, efetuados pelos governos do PT, em nome da governabilidade.

Nesta conjuntura, o segundo mandato do Governo Dilma foi interrompido em 2016, após o *impeachment* no dia 31 de agosto do referido ano. A presidente foi acusada de efetuar “pedaladas fiscais”, artifício contábil para honrar outros compromissos e retardando os pagamentos de despesas de bancos oficiais. Como se sabe, esse mecanismo já fora utilizado por todos os presidentes desde a redemocratização do país” (PRESTES; SOUZA JUNIOR, 2017, p. 179).

Diante do exposto, podemos resumir que o Governo Dilma manteve o modelo político-econômico do “novo desenvolvimentismo”, adotado pelo Governo Lula, com investimentos em políticas econômicas de caráter neoliberal e em políticas sociais focais. No entanto, com as mudanças econômicas vivenciadas pelo país em função da crise econômica mundial, que se consolidou por mais tempo do que o esperado, o Brasil passou a enfrentar uma fase de recessão. A taxa anual média do crescimento do PIB caiu para 0,42% durante o Governo Dilma, apresentando a maior taxa de crescimento anual em 2011, de 3,97% e a menor em 2015, de -3,55%. Apesar desse cenário, o Governo Dilma implementou políticas educacionais para o ensino superior, destacando-se o Programa Ciências sem Fronteiras, a Lei de Cotas e o PNE 2014-2024. As principais características dessas políticas são: internacionalização; democratização do acesso e inclusão social; e expansão de vagas, respectivamente.

Destacamos que os desdobramentos políticos e econômicos vivenciados pelo país, a partir do *impeachment*, bem como as discussões sobre as políticas para educação superior pós Governo Dilma, serão realizadas no próximo tópico deste trabalho.

Contudo, antes de prosseguirmos para o tópico seguinte, cabe destacar, com relação aos dois governos do PT analisados, no que se refere à educação superior, que as políticas implementadas pelo Governo Lula (2003-2006/2007-2010) tiveram como carro chefe a expansão das vagas, quer seja nas IES públicas, um dos principais avanços deste governo com relação ao anterior, quer seja nas IES privadas. Já o Governo Dilma teve como principais eixos a democratização do acesso e a inclusão social, os quais são viabilizados por meio da Lei de Cotas.

Observamos, também, o papel do BM, da UNESCO e de outros organismos internacionais na formulação das políticas discutidas ao longo deste tópico e, assim, constatamos que, por meio desses organismos, o capital consegue moldar as ações do Estado. Diretrizes como *ampliação do acesso, privatização, ensino a distância, avaliação, inclusão social, internacionalização, eficiência e eficácia no uso dos recursos públicos, diferenciação institucional*, impactaram diretamente as políticas públicas para o ensino superior analisadas. É pertinente lembrar que tais princípios visam a formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho em nome desenvolvimento econômico, não de uma formação crítica e reflexiva.

3.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO GOVERNO DE MICHEL TEMER (2016-2018) E CENÁRIO ATUAL

Com o impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, o então vice-presidente Michel Temer assumiu o poder e passou a implementar um conjunto de reformas “[...] e medidas impopulares contra os direitos sociais, trabalhistas e previdenciários conquistados através de lutas e mobilizações dos trabalhadores e seus movimentos sociais” (MACEBO, 2017, p. 31).

O Governo Temer (2016-2018) instituiu um novo regime fiscal, sob a alegação de equilíbrio das contas públicas, por meio da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. O limite deste novo regime fiscal para os gastos públicos, “[...] denominado por um congelamento de gastos públicos por vinte anos, recai sobre o financiamento da seguridade social – saúde, previdência e assistência social – envolvendo, também, a área da educação” (CARVALHO, 2020, p. 38).

O discurso do Governo Temer tem como pressuposto a concepção de um equilíbrio fiscal sólido, com redução da dívida pública e da taxa de inflação, esta última em 4,5% ao ano. No que se refere à inflação, o objetivo foi sendo alcançado durante seu governo. Cabe destacar que tal conquista teve um custo alto para população, que passou a enfrentar uma das piores recessões econômicas sucedida no Brasil. Em vista disso, os salários reais da classe trabalhadora diminuíram, o desemprego aumentou e, conseqüentemente, houve um agravamento da pobreza e das questões sociais. Além disso, a dívida pública, diferentemente de sua situação de equilíbrio nos governos do PT, sobretudo, no Governo Lula, atingiu níveis altíssimos (PRESTE; SOUZA JÚNIOR, 2017).

Convêm apontar que, com a ascensão de Temer ao poder, o grupo que passou a governar o país é o mesmo que dirigiu o Brasil nos anos do Governo FHC, tendo como diretrizes os princípios do neoliberalismo. Da mesma forma, cabe salientar que este governo, principalmente, por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016, retomou, fortemente, as “[...] reformas preconizadas pelo Consenso de Washington. Recomeçaram as privatizações, a abertura do mercado às empresas estrangeiras, as reformas da previdência e trabalhista etc.” (AMARAL, 2017, p. 6). Outra informação importante é que a Ementa Constitucional em tela limita, por 20 anos, ou seja, até 2036, a ampliação dos investimentos sociais.

No tocante à educação superior, o que se concretizou, de maneira muito rápida, foi o contingenciamento dos recursos direcionados a programas de fomento à pesquisa, ao ensino, à internacionalização, à extensão e à assistência estudantil. Assim, as universidades públicas, diante deste novo quadro, precisaram cortar suas despesas de custeio e capital. Do mesmo modo, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) reduziram as bolsas de estudos direcionadas à graduação e pós-graduação pública (PRESTE; SOUZA JÚNIOR, 2017).

Cabe frisar, também, que a Ementa Constitucional nº 95/2016 vai de encontro às metas estabelecidas pelo PNE (2014-2024). No que concerne ao ensino superior, são afetadas as metas 12, 13 e 14, já mencionadas neste estudo, e a meta 20, a qual prevê o incremento dos investimentos “público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014).

O Governo Temer não instituiu outra medida que atingisse, acentuadamente, a educação superior além da Ementa Constitucional nº 95/2016, neste caso, de forma negativa,

inviabilizando a concretização das medidas de melhorias para o ensino superior que estavam em andamento, a exemplo do PNE 2014-2024. Nesta conjuntura, o cenário de expansão das IFES foi estagnado e a educação superior passou a enfrentar graves problemas para o seu desenvolvimento, movimento contrário ao que vinham sendo implementado desde o Governo Lula.

Em síntese, observamos que, em seu curto período de governo, o presidente Temer administrou o país com base na política econômica do Governo FHC, ou seja, o neoliberalismo. Com esse modelo político-econômico o Governo Temer reduziu os investimentos estatais em políticas sociais e priorizou ações direcionadas para o mercado. A principal medida adotada foi Ementa Constitucional nº 95/2016, que instituiu um novo regime fiscal, sob a alegação de equilíbrio das contas públicas, congelando os investimentos em políticas sociais por 20 anos. Nesta conjuntura, a taxa anual média do crescimento do PIB, durante o seu governo foi de 0,62%, com a maior taxa de crescimento anual em 2018, de 1,12% e a menor em 2016, de -3,55%. No tocante às políticas educacionais para o ensino superior, o que verificamos foi a execução, celeremente, do contingenciamento dos recursos direcionados a programas de fomento à pesquisa, à internacionalização, à extensão, à assistência estudantil e ao ensino da educação superior pública, caminhando na contramão das políticas que vinham sendo implementadas. À vista disso, as instituições públicas passaram a enfrentar grandes dificuldades para realizar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A partir de 2019, com a posse de Jair Bolsonaro como presidente do país, o cenário político, econômico e social do Governo Temer se complexifica.

No cenário de baixo crescimento econômico, de alta do desemprego e de uma onda conservadora no mundo, comandada pelo ex-presidente dos EUA Donald Trump, Bolsonaro se apropriou do discurso de mudança e de contra tudo, ao mesmo tempo em que fez (faz) apologia a ditadura civil-militar, a morte de direitos sociais e de extermínio de minorias, e se elegeu presidente do Brasil em 2018. (MATIAS, 2021, p. 5).

O Governo Bolsonaro é marcado por uma agenda neoliberal, ultraconservadora, com defesa de privatizações e de um estado mínimo. Incrementando e dando continuidade a políticas instituídas no Governo Temer, o presidente busca “limitar os ‘excessos’ de democracia aplicando medidas como a independência do Banco Central, que, na prática, retira o Banco da influência do governo eleito e coloca sob a tutela do mercado. Em sintonia com a diminuição dos espaços para a expressão das demandas populares” (SILVA; BARBOSA, 2021, p.13).

Apesar dessas características, o Governo Bolsonaro conseguiu articular apoio com grupos de segurança, com a bancada evangélica, com a burguesia (junto ao agronegócio) e com o capital financeiro, por meio de relações com o ultra liberalista Paulo Guedes, seu ministro da economia. Além desses grupos, cabe destacar “[...] parte da sociedade que desejava o fim da ‘velha política’, expressão um tanto vaga, utilizada por think tanks de direita, para identificar as práticas de clientelismo e corrupção com a esquerda e seus partidos” (SILVA; BARBOSA, 2021, p.13).

No cenário da pandemia que o mundo passou a vivenciar a partir de março de 2020, o Governo Bolsonaro fez duras críticas à ciência e adotou vagas medidas de combate ao grande problema enfrentado pelo Brasil e pelo mundo. A economia entrou em colapso, com uma queda do crescimento do PIB de -3,88%, o desemprego aumentou e as políticas sociais foram duramente afetadas, agravando as desigualdades sociais no país e aumentando o número de pessoas em situação de pobreza extrema. Partindo do princípio de que as políticas adotadas por este governo foram de um estado mínimo, fica difícil vislumbrar uma inversão desse quadro de aprofundamento das questões sociais. Nesta conjuntura, o presidente Bolsonaro governou o país com a

[...] retomada e aprofundamento da proposta de reforma previdenciária, intensificação do processo de privatização do público, retrocessos nas agendas das políticas públicas e, no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras. (DOURADO, 2019, p.11).

Conforme Dourado (2019), as medidas adotadas pelo Governo Bolsonaro representaram retrocessos para as políticas públicas. No que se refere à política educacional, o que se viu foi uma secundarização do PNE 2014-2024 e a manutenção do congelamento dos gastos públicos desse setor, estabelecido pela Ementa Constitucional nº 95/2016. Além disso, retrocedeu mais profundamente “[...] com uma retomada conservadora e sem precedentes nas políticas, mediante um discurso de intolerância ao marxismo, a Paulo Freire e à diversidade; pela ênfase na educação a distância na educação básica; pela defesa das escolas militares, entre outros” (DOURADO, 2019, p. 12).

A política lançada no Governo Bolsonaro para educação superior foi o *Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se*, com o intuito de promover autonomia financeira às IFES por meio da captação de recursos próprios e do empreendedorismo. As instituições deveriam realizar tais ações via parcerias com

organizações sociais. A política foi recebida com perplexidade pela comunidade acadêmica e com entusiasmo pelo segmento empresarial. “A participação das Universidades no Programa será através de adesão voluntária, por prazo indeterminado” (SOUSA; COIMBRA, 2020, p.6).

De acordo com Sousa e Coimbra (2020), o programa foi estruturado em três eixos, a saber: Gestão, Governança e Empreendedorismo; Pesquisa e inovação; Internacionalização. Os autores apontam que cada um desses eixos é materializado pelo

[...] caráter privatista e a desresponsabilização do Estado quanto ao financiamento público das IFES, por meio da indução de mecanismos de controle de gastos – sobretudo com relação ao pessoal, que, na concepção do Programa, deve ser contratado pelas OSs, sem vínculo com o órgão público – assim como pelo estabelecimento de indicadores de desempenho e adoção de políticas de governança que induzam a racionalização dos custos, seguindo a lógica do setor privado. (SOUSA; COIMBRA, 2020, p. 7).

O Future-se também defendia a pesquisa aplicada, que as instituições, a partir da captação de recursos do mercado, devem realizar de acordo com o interesse deste. Além disso, deveriam desenvolver inovações conforme interesses do capital.

Apesar de duras críticas realizadas pelos conselhos universitários, sindicatos e partidos políticos, o governo alterou alguns pontos do projeto, visando sua aprovação, e o apresentou ao Congresso junho em 2020, em pleno contexto de enfrentado à pandemia.

Em face do exposto, verificamos que, a partir de 2019, o modelo político-econômico neoliberal se manteve na agenda do Governo Bolsonaro, então presidente do país. O governo defendia as privatizações de empresas públicas e um estado de atuação mínima no campo social. Com um fraco desempenho no enfrentamento à pandemia COVID 19, além de um colapso na saúde do país e um grande número de mortos pela doença, o Brasil sofreu uma significativa queda no crescimento econômico em 2020, correspondente a -3,88% do crescimento anual do PIB. No que concerne às políticas educacionais, o que se viu foi um desmonte das instituições públicas, por meio de fortes ataques a essas instituições, cortes de recursos e uma valorização do ensino privado. O principal programa apresentado, Future-se, contribuiu diretamente para tal desmonte e para perda da verdadeira autonomia universitária.

A seguir, apresentamos o Quadro 12, com a síntese dos governos brasileiros, no período de 1995-2021, com os elementos apontados e discutidos nessa seção. Logo em seguida, trazemos o Quadro 13, também com a síntese dos documentos dos organismos

internacionais e das políticas educacionais brasileiras, implementadas de 1995-2021, em consonância com esses documentos.

Quadro 10 - Síntese dos Governos, cenário político e econômico, características das políticas para o ensino superior – 1995-2021.

| Governo | Modelo Político-econômico | Taxa de crescimento anual do PIB¹⁹ | Taxa de crescimento anual médio do PIB por Governo | Características das políticas para o ensino superior |
|----------------|----------------------------------|--|---|---|
| FHC | Neoliberalismo | 1995 – 4,22% 1996 – 2,21% 1997 – 3,39% 1998 – 0,34% 1999 – 0,47% 2000 – 4,39% 2001 – 1,39% 2002 – 3,05% | 2,43% | Expansão do ensino superior privado; Estagnação do ensino superior público; Diversificação institucional; Avaliação; Diminuição dos investimentos estatais; Diversificação das fontes de financiamento das IES. |
| Lula | Neodesenvolvimentismo | 2003 – 1,14% 2004 – 5,76% 2005 – 3,20% 2006 – 3,96% 2007 – 6,07% 2008 – 5,09% 2009 – 0,13% 2010 – 7,53% | 4,07% | Expansão do ensino superior público; Expansão do ensino superior privado; Inclusão social; Interiorização do ensino superior público; Aumentos dos investimentos estatais; Democratização do acesso; |
| Dilma | Neodesenvolvimentismo | 2011 – 3,97% 2012 – 1,92% 2013 – 3,00% 2014 – 0,50% 2015 – 3,55% 2016 – 3,31% | 0,42% | Democratização do acesso; Inclusão social; Internacionalização; Expansão de vagas; |
| Temer | Neoliberalismo | 2016 – 3,31% 2017 – 1,06% 2018 – 1,12% | 0,37% | Estagnação do ensino superior público; Valorização do ensino superior privado; Cortes de recursos; |
| Bolsonaro | Neoliberalismo | 2019 – 1,14% 2020 – 3,88% 2021 – 4,60% | 0,62% | Estagnação do ensino superior público; Valorização do ensino superior privado; Desmonte das IFES; Cortes de recursos |

Fonte: Elaboração própria (2023).

¹⁹Dados obtidos no site do Banco Mundial:

<https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?end=2020&locations=BR&start=1961&view=chart>

Quadro 11 - Síntese dos documentos dos organismos internacionais e das políticas educacionais brasileiras, implementadas de 1995-2021, em consonância com esses documentos.

| Documento | Ano | Organismo Internacional | Diretrizes/Princípios | Política educacional brasileira em consonância (1995-2021) |
|--|------|-------------------------|---|--|
| <i>Consenso de Washington – 1989</i> | 1989 | BM/FMI | As diretrizes orientavam a diminuição da intervenção estatal nas políticas públicas e o incremento das privatizações . No que se refere à educação, o estado deveria privilegiar a educação básica em detrimento da educação superior , a qual seria entregue ao mercado. | LDB |
| <i>La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia</i> | 1995 | BM/BIRD | Diversificação das instituições; diversificação das fontes de recursos das instituições públicas; redefinição do papel do Estado no ensino superior; priorização dos objetivos da qualidade e equidade. | LDB Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 Decreto de Lei nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 |
| <i>Relatório Delors</i> | 1996 | UNESCO | Diferenciação institucional e diversificação do ensino ; parcerias com setor privado; pesquisa aplicada; avaliação. | LDB FIES PROUNI SINAES Future-se |
| <i>Más allá del Consenso de Washington: la hora de la reforma</i> | 1998 | BM | Sugere a realização de novas reformas norteadas pela avaliação e política de inclusão para o ensino superior. | FIES SINAES |
| <i>Documento estratégico del Banco Mundial: La educación en América Latina y el Caribe</i> | 1999 | BM | Uso da tecnologia, por meio de programas de aprendizagem a distância ; fortalecimento do papel do setor privado ; melhoria da qualidade do ensino público e privado, por meio da flexibilização e modernização dos currículos, capacitação de docentes e a criação de modelos de avaliação ; | FIES PROUNI UAB SINAES |

| | | | | |
|--|------|-----------|--|--|
| <i>La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas</i> | 2000 | BM/UNESCO | Preconizou que o ensino superior passasse a ser implementado por meio de um modelo híbrido, constituído por instituições de excelência na pesquisa, papel a ser assumido pelas universidades, e instituições não universitárias , as quais caberiam a função de formação de mão de obra com as qualificações exigidas pelo mercado de trabalho. Além disso, propôs pesquisas aplicadas . | REUNI Future-se |
| <i>Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria</i> | 2003 | BM | Desenvolvimento de pesquisa aplicada; inovação . Ressalta a ideia de “educação terciária” preconizada pelo BM, uma educação que engloba toda diversidade institucional, reforçando a expansão do setor privado e dos modelos de IES não universitárias , com foco no ensino. | REUNI Plano de Desenvolvimento em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) Programa Ciência sem fronteiras Future-se |
| <i>Conhecimento e Inovação para Competitividade</i> | 2008 | BM/CNI | Preconiza uma maior autonomia das IFES, por meio de um sistema de avaliação mais aprimorado que o SINAES e o da CAPES, e da possibilidade de captação de recursos via setor privado . Além disso, orienta que o Estado deve diminuir os gastos com a educação superior ; recomenda o incremento de políticas sociais de transferência de renda, políticas de crédito, a exemplo do FIES ; estimula a internacionalização e a pesquisa aplicada . | FIES; PROUNI Programa Ciência sem fronteiras Future-se |

Fonte: Elaboração própria (2023).

4. EVASÃO E PERMANÊNCIA DE DISCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo apresentaremos alguns dados referentes à evasão no Brasil, no Nordeste e na Paraíba. Discorreremos sobre as definições de evasão e permanência, analisando a complexidade que envolve esta conceituação. Apresentaremos o estado da arte de produções elaboradas no cenário pós-REUNI e exibiremos modelos teóricos relativos à evasão e permanência no ensino superior.

4.1 EVASÃO E PERMANÊNCIA: O QUE OS DADOS REVELAM

Observamos, no capítulo anterior, que, com o desenvolvimento do processo de democratização de acesso ao ensino superior público nos anos 2000, algumas políticas de acesso e permanência nessa modalidade de ensino foram implementadas, dentre elas o REUNI e o PNAES. Tais políticas têm, entre seus objetivos, o intuito de viabilizar a permanência dos ingressantes na educação superior e aumentar a taxa de conclusão de cursos. Contudo, conforme verificamos em alguns dados já apresentados e corroboraremos com mais informações nesta seção, os programas em tela não têm conseguido alcançar esses objetivos, tendo-se constatado, inclusive, um aumento do número de evasão.

A evasão é um fenômeno complexo, multifacetado e que afeta os alunos, a instituição, o sistema educacional e a sociedade de modo geral. Esse fenômeno tem aumentado, ao longo dos anos, conforme dados do INEP, causando danos educacionais, econômicos e sociais para o país. O processo de democratização do acesso ao ensino superior permitiu que camadas da população, historicamente excluídas desse tipo de escolaridade, passasse a ter acesso a ele e, conforme abordado no capítulo anterior, algumas políticas foram implementadas para viabilizar a permanência desses ingressantes nas instituições. No entanto, pesquisas apontam que o sucesso do aumento de vagas não pôde ser visualizado no aumento do número de concluintes.

Para retratar o referido cenário, apresentaremos, a seguir, dados da Sinopses da Educação Superior referentes ao período de 2006 a 2019, indicando o quantitativo de novas vagas, matrículas e concluintes nas IFES do Brasil, do Nordeste e da Paraíba nos anos em questão.

Tabela 3 – Número de vagas, matrículas e concluintes do ensino superior presencial das IFES do Brasil, Nordeste e Paraíba, no período de 2006 a 2019.

| Ano | Brasil | | | Nordeste | | | Paraíba | | |
|-------------------------------|-------------------|------------|-------------|-------------------|------------|-------------|-------------------|------------|-------------|
| | Nº de novas vagas | Matrículas | Concluintes | Nº de novas vagas | Matrículas | Concluintes | Nº de novas vagas | Matrículas | Concluintes |
| 2006 | 144.445 | 589.821 | 83.686 | 43.530 | 173.129 | 21.732 | 6.622 | 25.925 | 3.301 |
| 2007 | 155.040 | 615.542 | 89.257 | 50.332 | 187.119 | 23.535 | 7.826 | 28.239 | 3.660 |
| 2008 | 169.502 | 643.101 | 84.036 | 53.483 | 199.252 | 23.756 | 8.745 | 29.588 | 3.636 |
| 2009 | 210.236 | 752.847 | 91.576 | 67.400 | 239.561 | 26.818 | 11.475 | 35.328 | 4.185 |
| 2010 | 248.534 | 833.934 | 93.442 | 78.148 | 260.147 | 25.132 | 13.120 | 41.198 | 3.666 |
| 2011 | 270.121 | 927.086 | 98.383 | 83.221 | 288.261 | 28.579 | 14.336 | 45.121 | 4.035 |
| 2012 | 283.445 | 985.202 | 96.270 | 86.926 | 304.089 | 28.788 | 14.766 | 47.298 | 4.103 |
| 2013 | 291.444 | 1.045.507 | 107.792 | 90.096 | 317.338 | 30.954 | 15.100 | 47.754 | 4.655 |
| 2014 | 299.234 | 1.083.586 | 119.988 | 93.533 | 328.701 | 34.206 | 14.530 | 48.987 | 5.790 |
| 2015 | 313.170 | 1.133.172 | 124.601 | 96.853 | 344.206 | 36.406 | 14.647 | 50.154 | 5.878 |
| 2016 | 315.722 | 1.175.650 | 136.598 | 95.847 | 357.474 | 38.155 | 14.865 | 51.424 | 6.797 |
| 2017 | 322.205 | 1.204.956 | 142.770 | 98.877 | 362.518 | 40.077 | 14.975 | 49.670 | 6.767 |
| 2018 | 329.569 | 1.231.909 | 145.873 | 100.734 | 376.830 | 40.165 | 15.080 | 49.010 | 6.293 |
| 2019 | 338.385 | 1.254.065 | 144.828 | 105.255 | 384.032 | 40.085 | 15.422 | 49.206 | 5.861 |
| % Crescimento 2006-2019 | 134,2% | 112,6% | 73,06% | 141,7% | 121,8% | 84,4% | 132,8% | 64% | 77,5% |

Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior (INEP, 2006-2019).
Organização: Barbosa (2023).

A Tabela 3 nos revela que existe de fato um aumento expressivo da quantidade de vagas e de matrículas em IFES, no período analisado, mas tal mudança não tem garantido a permanência desses ingressantes, dado os números referentes à conclusão dos cursos. Se analisarmos o período de implementação do REUNI e o tempo pós instituição do PNAES, verificaremos que, no período de 2007 a 2012, o crescimento do número de concluintes no Brasil foi de apenas 7,85%, enquanto o de vagas foi de 82,82%. A diferença acentuada entre esses percentuais, mostra que a ampliação do acesso não foi acompanhada pela permanência dos discentes. O mesmo fenômeno pode ser observado no Nordeste e na Paraíba. Na região Nordeste, o percentual de crescimento de concluintes de 2007 a 2012 foi de 22,31%, já que o de vagas foi de 72,70%. No tocante à Paraíba, no mesmo período, o percentual de crescimento de concluintes foi de 12,10% e o de vagas de 88,67%, apresentando uma diferença semelhante a verificada no Brasil na relação entre crescimento do número de vagas *versus* crescimento do número de concluintes.

Para mais, é possível observar que os objetivos do REUNI e do PNAES, quanto a permanência de discentes no ensino superior, não foram alcançados, considerando a baixa taxa de aumento no número de concluintes verificada nos dados apresentados. É pertinente lembrar que estava prevista, na meta global do REUNI, “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento” (BRASIL, 2007).

As informações em tela evidenciam a necessidade de implementação de políticas públicas que garantam não apenas o ingresso, mas também a permanência no ensino superior. É preciso oferecer condições para que a população, historicamente excluída dessa modalidade de ensino, consiga permanecer nas IES e conclua seus cursos. Assim, a parcela de evadidos, que têm como fator determinante, para evasão, questões institucionais, passará a diminuir e mais estudantes obterão sucesso em seus cursos (diplomação).

Realizando uma análise dos índices de evasão no ensino superior brasileiro, verificaremos que tais taxas asseveram os dados e interpretações efetuadas nesta seção, conforme podemos observar a seguir.

Quadro 12 – Índices de evasão anual na educação superior no Brasil, no Nordeste e na Paraíba.

| Período | Anos | Brasil | Nordeste | Paraíba |
|----------------|-------------|---------------|-----------------|----------------|
| Pré-REUNI | 2005 | 7% | 7% | 10% |
| | 2006 | 9,3% | 12% | 14% |
| Pós-REUNI | 2012 | 15% | 16% | 23% |
| | 2013 | 14% | 16% | 24% |
| | 2019 | 13% | 14% | 17% |

Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior (INEP, 2004-2019)²⁰.
Organização: Barbosa (2023).

O quadro nos mostra que a taxa de evasão anual mais que duplicou de 2005 (período Pré-REUNI) para 2012 (Período Pós-REUNI), em nível nacional, regional e estadual. Observamos, ainda, que as taxas de evasão, na Paraíba, nos três períodos analisados, são

²⁰ A fórmula utilizada para realização dos cálculos foi a apresentada pelo Instituto Lobo (2012) para cálculo da evasão anual com base nos dados do Censo da Educação Superior, a saber: $Ev = 1 - [M(n) - In(n)] / [M(n-1) - C(n-1)]$. Assim, o índice de evasão (Ev) é 1 menos a diferença entre o número de matrículas em um dado ano e o número de ingressantes neste dado ano, dividido pela diferença do número de matrículas do ano anterior e o número de concluintes do ano anterior (SILVA FILHO; LOBO, 2012). O percentual foi obtido a partir da multiplicação do Ev por 100.

maiores do que as nacionais e as regionais, o que evidencia a importância de pesquisas com relação a esse fenômeno no estado.

Apresentado esse breve cenário do acesso, permanência e conclusão de curso, no ensino superior brasileiro, no período de 2006 a 2019, discutiremos, a seguir, os fenômenos da evasão e permanência, a partir dos conceitos abordados por autores referentes a essa temática.

4.2 AS DEFINIÇÕES DE EVASÃO E PERMANÊNCIA E O DELINEAMENTO DAS PESQUISAS

A evasão e a permanência são fenômenos que envolvem diversos fatores internos e externos às instituições e atingem os alunos, as instituições de ensino e a sociedade. Sua complexidade também pode ser observada em questões conceituais, métodos de avaliação dos fatores que levam os discentes a evadirem e até mesmo na forma de mensurar esses fenômenos, além de outras questões que abordaremos ao longo deste capítulo. Conforme Hengles (2020, p. 27), ao discutir evasão, também cabe aos órgãos competentes e pesquisadores analisar “[...] os motivos da permanência em contraposição à evasão, para que a instituição possa auxiliar todos os estudantes”.

Nesse sentido, cabe destacar que um dos problemas verificados nas pesquisas sobre evasão e permanência é a falta de um consenso referente aos conceitos dos termos: “Não se trata da inexistência de definições claras dos termos evasão, permanência, sucesso, abandono, [...] mas é justamente as definições variadas que não permitem que os conceitos estejam claros consensualmente quanto a suas definições.” (HENGLES, 2020, p. 27).

Poderemos verificar essa premissa, a partir dos conceitos que abordaremos na sequência desta pesquisa, fundamentados nos estudos do MEC (1997); Polydoro (2000); Shmitt (2016); Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2017); Costa, Costa, Moura Júnior (2017); Silveira (2017); Hengles (2020); Silva (2021) e Coimbra (2021).

Em 1995, com a criação da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, pela Secretaria da Educação Superior (SESu/MEC), constituída por representantes das IFES e do MEC, sucedeu-se no Brasil a primeira tentativa formal de uma definição conceitual sobre evasão.

A referida comissão foi constituída com os objetivos de:

- 1 Aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior;
- 2 Definir e aplicar metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados;
- 3 Identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das IESP do país;
- 4 Apontar causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e das regiões do país;
- 5 Definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras. (MEC, 1997, p. 13).

Para alcançar os objetivos propostos, a comissão realizou um extenso trabalho sobre as universidades públicas, abrangendo o tema evasão, retenção e diplomação, como pode ser verificado no relatório *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas* (MEC, 1997). O relatório engloba um conjunto de dados referentes ao desempenho das IES públicas, a respeito dos índices dos fenômenos supramencionados.

No que se refere a definição de evasão, a comissão a conceituou, inicialmente, “como saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (MEC, 1997, p. 19, 20). Buscando deixar mais clara tal definição, a comissão optou por caracterizar evasão, distinguindo-a em alguns tipos: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema. A primeira ocorre quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas tais como: abandono, desistência, transferência ou reopção, exclusão por norma institucional; a segunda se dá quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado; e a terceira e última, quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (MEC, 1997).

Em sua pesquisa, Polydoro (2000) conceitua evasão, a partir da definição da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, e apresenta colaborações para o aprimoramento do conhecimento concernente à temática. A autora ressalta que, com base no conceito utilizado pela comissão, é possível verificar que evasão de curso não necessariamente significa evasão do ensino superior. Os discentes podem sair de um curso para outro dentro da mesma instituição, para outra instituição ou sair apenas, temporariamente, além da possibilidade de saída definitiva do sistema.

A referida autora também salienta a importância de os índices quantitativos serem subsidiados por dados qualitativos, viabilizando uma compreensão mais abrangente do fenômeno da evasão. Nessa perspectiva, Polydoro (2000) aponta que, apesar de não haver esclarecimentos concisos quanto aos fatores de risco da evasão no ensino superior, alguns

determinantes têm se sobressaído na literatura, especialmente, no tocante à evasão de curso. Nesse sentido, é possível destacar três grandes categorias: *aspectos ligados ao próprio estudante* (que vai desde habilidades de estudo até condições de saúde); *fatores ligados ao curso e a instituição* (estrutura do curso, currículo, normas institucionais, etc.); e *variáveis socioculturais e econômicas* (mercado de trabalho, políticas governamentais, etc.).

Polydoro (2000, p.61) faz um alerta quanto ao cuidado de “não pesquisar diferentes modalidades de evasão indiscriminadamente”. À vista disso, apresenta cinco critérios para subsidiar a delimitação de conceitos, quais sejam:

- a) a instância da qual o indivíduo se evade (curso, instituição ou sistema);
- b) a autoria da decisão (evasão voluntária e desligamento pela instituição);
- c) a forma como o indivíduo se evade (abandono, cancelamento pelo aluno, cancelamento pela instituição, transferência externa, trancamento, entre outras possíveis denominações e significados diferentes observados nas diversas instituições);
- d) o período de tempo em que o indivíduo permanece evadido (evasão definitiva e evasão temporária);
- e) momento em que se dá a evasão (ingressantes, séries intermediárias ou concluintes).

Assim, a autora apresenta sua contribuição, considerando os múltiplos aspectos que envolvem a evasão, para uma conceituação mais robusta do fenômeno.

É importante ter clareza de como versar sobre a temática evasão e permanência, uma vez que há diversas possibilidades de abrangência desses fenômenos. Schmitt (2016) destaca que o tema pode ser estudado do ponto de vista do aluno evadido, a partir da ótica de uma instituição de ensino ou da perspectiva de um sistema de ensino. Da mesma forma, o autor salienta que

Na perspectiva de uma única instituição, pode interessar as taxas de evasão ou permanência da instituição como um todo ou, ainda, de um determinado curso, unidade, centros acadêmicos, áreas do conhecimento, turnos de oferecimento dos cursos, entre outras formas de análise. (SCHMITT, 2016, p.21).

Desta forma, observamos que a complexidade que envolve a temática requer uma definição clara nas pesquisas, quanto à abordagem utilizada, possibilitando que o leitor e novos pesquisadores tenham ciência das verdadeiras questões referentes à evasão e à permanência que estão sendo debatidas no estudo.

Baseado nos escritos de Heijmans, Fini e Luscher (2013), Silveira (2017, p. 43) define evasão enquanto um fenômeno que se concretiza de diversas formas: “[...] saída do curso, da instituição, do sistema de ensino, não conclusão de certo nível de ensino ou, ainda, abandono e posterior retorno aos estudos”. Podemos observar que, do ponto de vista da autora, a evasão possui múltiplos níveis e pode ser, ainda, apenas uma saída temporária do sistema de ensino.

Hengles (2020), em seu estudo sobre os fatores subjetivos e intersubjetivos da permanência de estudantes em cursos de engenharia da UERGS, trabalha com o conceito de evasão que considera evadido o discente que sai do curso em estudo por qualquer motivo, independentemente de quais tenham sido as razões. Já o conceito de permanência abordado é o oposto da definição de evasão, ou seja, refere-se aos estudantes que, independentemente do motivo, permaneceram e concluíram o curso.

Silva (2021) apresenta, em sua pesquisa, alguns conceitos de evasão encontrados na literatura e reforça as reflexões que realizamos até este ponto do texto quanto a complexidade da definição da temática. Silva (2021, p.30) salienta que, para alguns autores, a evasão acontece com a saída definitiva do aluno antes da conclusão do curso; já para outros, também acontece de maneira provisória, o aluno evade e depois de um tempo retorna.

O referido autor também ressalta a importância de observar que os distintos termos utilizados na escrita da definição da temática podem ter como consequência uma confusão conceitual, visto que, “[...] em alguns casos, são utilizadas na definição de evasão a ação do estudante para a não conclusão do curso”. Assim, é pertinente diferenciar a evasão das atitudes dos discentes e dos fatores que os fizeram evadir. “A diferença entre as três terminologias pode ser observada no seguinte exemplo: o aluno saiu definitivamente do seu curso sem concluí-lo (evasão), pois precisou desistir dos estudos (ação) para poder trabalhar (causa)” (SILVA, 2021, p.30).

Explicitadas tais questões, Silva (2021, p. 30) destaca que o conceito de evasão admitido em sua pesquisa “contempla todo aluno que ocupou uma vaga em um curso, porém não o concluiu”.

A pesquisa “A evasão na educação superior: definições e trajetórias”, de Coimbra, Silva e Costa (2021) realizou um mapeamento bibliográfico referente ao fenômeno evasão, visando desvelar os limites das definições encontradas e reforçar a relevância das conceituações, a partir das causalidades. Após a realização de reflexões referentes à temática com base nas legislações e bibliografia abordada, os (as) autores (as) sugeriram conceitos para o fenômeno da evasão. Cabe, contudo, destacar que os (as) autores (as) salientaram que não se pode deixar de considerar que se estabeleceu, no meio acadêmico e na gestão pública, uma

noção concernente à evasão. Isto posto, para não perder o vínculo com essa tradição, “[...] tomar-se-á a evasão como qualquer desligamento do curso, instituição ou sistema de ensino superior, entretanto se propõe uma tipologia necessária para ponderar sobre aquilo que deve ser tomado como problema social” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021, p. 14).

Diante do apresentado, Coimbra, Silva e Costa (2021) apresentaram as seguintes definições:

- *Evasão por exclusão*: saída do curso, instituição ou sistema de ensino por razões institucionais.

Tomada dessa forma, somente seria evasão por exclusão a perda de vínculo que se apresentar como um problema social, um fracasso institucional, uma incapacidade do Estado de garantir o acesso a um direito. Portanto, as iniciativas para a correção do problema recairiam sobre a própria instituição, sem trazer para si fenômenos que não são problemas, ou problemas que estão fora de sua alçada. (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021, p. 14).

- *Evasão para inserção*: mobilidade de discentes entre cursos, instituições ou sistema ocasionada pela busca de novos caminhos. Tendo em vista que se trata de uma ação em que o indivíduo busca novas oportunidades, este tipo de evasão não seria considerado um problema, logo, não haveria necessidade de ações preventivas e corretivas por parte das instituições.
- *Evasão por externalidades*: desvinculação do curso, da instituição ou do sistema por fatores externos. Quando o aluno cancela o vínculo com o curso por motivos de força maior: morte, doenças graves etc.

Como podemos verificar, até o momento, a evasão e a permanência são conceituadas de múltiplas formas, de acordo com cada autor e com as variáveis consideradas nas pesquisas. Constatamos, também, que muitas dessas definições se assemelham e que a base inicial para os estudos sobre a temática foi o trabalho da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Para mais, cabe frisar a importância de um delineamento conceitual robusto do conceito a ser utilizado nas pesquisas e pelos órgãos de gestão, para viabilização de uma compreensão exata dos fenômenos estudados.

Nesse sentido, destacamos que, nesta dissertação, conforme anunciado na introdução, trabalharemos com o conceito de evasão na perspectiva de Costa, Costa e Moura Júnior. (2017) e de permanência, a partir dos escritos de Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2017), conforme verificaremos a seguir.

O livro “Diplomação, Evasão e Retenção: Modelo Longitudinal de Análise para o Ensino Superior”, que tem como autores Costa, Costa e Moura Júnior (2017), é fruto de uma iniciativa da UFPB, por meio do Observatório de Dados da Graduação (ODG), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação. O livro apresenta uma “[...] formulação matemática e a sugestão de uma implementação computacional, modelos que permitirão a análise dos fenômenos de evasão, retenção e diplomação em sua expressão mais natural, que é o caráter longitudinal de sua ocorrência” (COSTA; COSTA; MOURA JÚNIOR, 2017, p. 10).

A escolha do conceito abordado nesse livro se deu pela sua aproximação com o tema desta pesquisa. Assim, neste trabalho, utilizamos, como definição de evasão, o conceito apresentado por Costa, Costa, e Moura Júnior. (2017, p. 17), a saber: **“o desligamento do aluno do curso antes que este aluno conclua sua formação. Ou, de outra forma, quando um aluno devidamente matriculado se desliga do curso, se não for por diplomação, será necessariamente por evasão”**.

No que concerne à permanência, discutiremos essa categoria a partir do estudo denominado “Permanência na educação superior no Brasil: Construção de uma escala de medida”, elaborado por Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2017). O artigo tem por objetivo “[...] apresentar a construção e validação da Escala para Avaliação da Permanência Discente [...], que intenciona avaliar os fatores que possibilitam a permanência de alunos na educação superior brasileira” (CASTELO BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, 2017, p. 209). A referida escala foi adaptada e usada como instrumento de pesquisa desta dissertação.

Ao apresentar uma forma de avaliar a permanência, na educação superior no Brasil, os (as) referidos autores (as) abordaram a permanência enquanto **“processo que vai do acesso ao sistema de ensino e tem seu fechamento quando o aluno conclui o curso”** (CASTELO BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, 2017, p. 211).

Assim, considerando os cinco conceitos apontados por Polydoro (2000), para fins deste estudo, abordaremos a evasão de curso, seja ela voluntária ou por desligamento da instituição, compreendendo as diversas formas que o discente se evade (abandono, cancelamento pelo aluno etc.), independentemente de ser definitiva ou temporária e, por fim, considerando os alunos ingressantes e não ingressantes.

Abordados alguns dos conceitos concernentes à evasão e a permanência, discutiremos, no tópico seguinte, as produções científicas, publicadas no período Pós-REUNI, no tocante a temática em tela.

4.3 EVASÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR (CENÁRIO PÓS-REUNI): O ESTADO DA ARTE

Para efetuação do estado da arte deste trabalho, foram analisadas teses e dissertações, publicadas no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2013 a 2021, considerando as realizadas no contexto pós-REUNI e as produções mais contemporâneas. Da mesma forma, buscamos artigos no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Portal de Periódicos da CAPES, conforme detalhamento apresentado no item 2.4.1 da metodologia aqui adotada.

Apresentaremos os textos que mais se aproximaram da nossa investigação. Para tanto, selecionamos quatro teses e seis dissertações sobre evasão e permanência no ensino superior brasileiro público e presencial, abrangendo diversas IES nacionais. Da mesma forma, escolhemos quatro dissertações que versam sobre a temática em tela, no âmbito da UFPB, elaboradas por discentes de programas de pós-graduação da referida instituição. Para mais, optamos por três artigos para abordarmos neste tópico. A seleção dessas publicações se deu considerando alguns critérios: pesquisas que abordassem a educação superior pública no Brasil, os cursos presenciais e temas focados na evasão e permanência. Aquelas que não atendiam a esses critérios não foram considerados para esta discussão.

Iniciaremos nosso estado da arte com a tese intitulada: “*Evasão e Permanência Na Educação Superior – Uma Perspectiva Discursiva*” de Mônica de Souza Houri (2016). A pesquisa teve, como lócus, a Universidade Federal Fluminense (UFF) e foi realizada, a partir da inspiração da Análise do Discurso de Michel Foucault. O pensamento do autor é abordado ao longo do texto, sendo discutido mais profundamente no primeiro capítulo. Os demais versam sobre a exclusão na universidade pública brasileira – capítulo 2; sobre evasão e permanência – capítulo 3 e a apresentação da pesquisa empírica – capítulo 4.

O instrumento de pesquisa, utilizado no estudo, foi entrevistas a discentes de quatro graduações da supramencionada instituição, a saber: Matemática, Química, Medicina e Odontologia. A escolha se deu considerando a alta taxa de evasão e o baixo prestígio, das duas primeiras, e a alta taxa de conclusão e o retorno financeiro, das duas últimas. As entrevistas foram realizadas com três grupos de sujeitos: “um formando que conseguiu permanecer, um evadido que afinal não permaneceu no curso em questão e um representante do Diretório Acadêmico (DA)” (HOURI, 2016, p. 187).

A autora aponta que foi possível verificar, por meio das entrevistas, que os discentes possuem uma visão integrada dos determinantes da permanência, que identificam a

importância de “[...] uma abordagem integradora e que propõem mudanças estruturais e institucionais, mudanças no desenho conceitual das ações de permanência no sentido da mudança na prática dessas ações [...]” (HOURI, 2016, p. 228) e que elas são necessárias em conjunto. Em suas considerações finais, Houri (2016) ressalta que:

Garantir a permanência é, em grande medida, garantir a continuação das transformações ocasionadas pelo ingresso de “novos perfis” de alunos, no sentido de construir uma universidade socialmente referenciada. A permanência deve ser olhada em suas três dimensões complementares, quais sejam Dimensão Material, Dimensão Pedagógico-Institucional e Dimensão Simbólico-Subjetiva. (HOURI, 2016, p. 232).

A tese de Adachi (2017) teve o objetivo de conhecer a dinâmica universitária que propiciou a evasão de discentes dos cursos de graduação da USP²¹ (cidade de São Paulo), nos anos de 2002, 2003 e 2004. Da mesma forma, esboçar a trajetória desses jovens concluintes e não concluintes na universidade. O estudo buscou responder ao seguinte questionamento: “Qual seria a experiência universitária que teria facilitado a evasão e que caminhos o indivíduo percorre diante dessa situação?” (ADACHI, 2017, p.34).

Para realização da pesquisa, foram abordadas 13 variáveis em sete cursos de alta evasão para, assim, esquematizar os índices de evasão e verificar o comportamento dos discentes dentro da USP. As variáveis em questão são: “curso, ano de ingresso, turno, estado civil, idade, momento da evasão, motivo da evasão, situação de encerramento, escola de procedência, classificação no vestibular, existência de titulação anterior ao ingresso, sexo e perfil socioeconômico e cultural” (ADACHI, 2017, p.264).

Além disso, Adachi (2017) realizou 23 entrevistas com jovens da USP, buscando uma maior qualificação dos aspectos tratados. De modo geral, a pesquisadora analisou diversas particularidades concernentes ao tema em sua análise: questões quantitativas, qualitativas, fatores internos e externos à instituição, bem como de ordem pessoal do aluno, visando, desse modo, efetuar um estudo profundo do assunto em tela. Diante disso, dentre os seus achados, a autora observou que:

[...] a evasão é alta em cursos cuja nota de ingresso e relação candidatos por vaga é mais baixa, entre todas as carreiras da USP; a incidência da evasão é mais forte no início do curso de graduação; a evasão no turno noturno é predominantemente mais alta que a das respectivas carreiras oferecidas no período diurno; as mulheres tendem mais a concluir que os homens; a classificação no vestibular e as características socioeconômicas do alunado

²¹ Universidade de São Paulo

não interferem nas chances de conclusão do curso. Por sua vez, a idade e a existência de titulação anterior ao ingresso constituem fatores que afetam as chances de conclusão da graduação na USP. Com relação à experiência universitária e aos caminhos percorridos pelos jovens, verificam-se quatro perfis de trajetórias: aqueles que concluem no prazo regulamentar (no tempo mínimo ou máximo); aqueles que evadem antes dos dois primeiros anos; aqueles que permanecem por mais de dois anos, evadem e, posteriormente, concluem, na USP, com pedidos de reingresso, ou em outra instituição de ensino; e aqueles que permanecem por mais de dois anos e não concluem a formação superior. (ADACHI, 2017, p.10).

A tese de Kussuda (2017) buscou verificar quais os principais determinantes da evasão, na licenciatura em Física da UNESP²², de Bauru (SP), segundo a ótica de ex-alunos e professores. Para tanto, realizou, inicialmente, um estudo bibliográfico apresentando os escritos de Vincent Tinto sobre a evasão no ensino superior, discorreu sobre a temática a partir de trabalhos divulgados em eventos e publicações e mostrou pesquisas com vertentes pragmáticas, socioeconômicas, institucional, pesquisas sobre educação a distância e estudos que abordaram o referencial teórico do tema. Para mais, efetuou a aplicação de um questionário online e entrevistas com ex-alunos que não concluíram o curso e com docentes que nele lecionaram nos últimos trinta anos.

Os resultados mostraram que, apesar dos diferentes lugares de fala dos sujeitos das duas amostras, há aspectos em comum apontados pelos dois grupos quanto às causas da evasão. Diante disso, Kussuda (2017) separou os achados em três perspectivas:

Motivos apresentados pelos dois grupos pesquisados: as características dos ingressantes com relação ao trabalho (alunos-trabalhadores); mercado e condições de trabalho para físicos e licenciados; imaginário do aluno calouro de que a Física estudada no ensino superior é similar à de programas de divulgação científica; metodologias de ensino do professor universitário; formação do discente ao ingressar; infraestrutura para estudos e baixa frequência.

Motivos apresentados apenas pelos alunos: fragilidade das políticas de permanência estudantil; priorização da pesquisa em detrimento do ensino pelos professores; formas de avaliação de aprendizagem; incentivo à evasão no próprio âmbito acadêmico e a imaturidade dos licenciandos.

Motivos apresentados apenas pelos professores: imaginário do aluno ingressante de que a Física estudada no ensino superior é semelhante à do ensino médio.

²² Universidade Estadual Paulista

Por fim, Kussuda (2017) apresenta algumas ações retratadas pelos sujeitos da pesquisa como viabilizadoras da diminuição das taxas de evasão, a saber: implantação de programa de tutoria, de monitoria em horários alternativos e de monitoria online; criação de turmas de nivelamento e aprofundamento do conhecimento dos docentes no que concerne à realidade vivenciada pelos discentes.

Em sua tese intitulada “*Desigualdades Sociais e Evasão no Ensino Superior: Uma Análise em Diferentes Níveis do Setor Federal Brasileiro*”, Paula (2021) trata a evasão versando sobre estudos que focam em como ela ocorre, nas instituições e nos cursos, explanando sobre ação afirmativa e permanência, discutindo os efeitos do Sisu sobre seus índices e apontando dados e características de como ocorre, nas universidades federais, como um todo, e na UFMG²³, especificamente. Para mais, discorre sobre como esse processo está relacionado com as origens e perspectivas sociais dos envolvidos.

Paula (2021, p.15) teve, como o objetivo, “[...] verificar se e como a origem social se associaria à evasão no ensino superior, atentando-se às diferentes formas e razões que esse evento pode ter”. Para alcançar seu intuito, o autor fez sua pesquisa empírica em três dimensões, sendo duas delas quantitativas e uma qualitativa. A primeira análise quantitativa foi efetuada a partir de dados do Censo da Educação Superior (Cesup), de 2016, utilizando as variáveis raça e origem escolar do ensino médio. A segunda sucedeu-se na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com base em informações disponibilizadas por sua Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), referentes ao ano de 2016. Além das variáveis anteriores, também foram aplicadas a renda familiar e escolaridade parental. No campo qualitativo, escutou-se 12 estudantes, por meio de entrevistas, que evadiram de cursos ou da instituição, nos anos de 2016 e 2017. Nessa análise, foram consideradas as variáveis que abrangem informações socioeconômicas, trajetória escolar, escolha do curso e integração acadêmica.

Com relação aos resultados encontrados, cabe frisar que, na parte inicial da tese, na qual se discute o referencial teórico sobre a temática, relatou-se que os achados não são inteiramente conclusivos no que concerne à relação desigualdades socioeconômicas *versus* chances de evasão. Ainda nessa parte, Paula (2021) destaca que, conforme observado pelos autores Dilvo Ristoff e Vincent Tinto, “[...] do ponto de vista dos indivíduos, a evasão no ensino superior pode não implicar necessariamente em fracasso, podendo ser na realidade uma mobilidade para outra graduação ou instituição” (PAULA, 2021, p. 167).

²³ Universidade Federal de Minas Gerais

No tocante aos achados referentes à primeira análise quantitativa, com as informações do Cesup, de 2016, observou-se que a origem escolar dos ingressantes influenciou no processo de evasão. Os concluintes em escolas públicas apresentaram maior probabilidade de evadir do sistema de ensino, já os discentes oriundos das escolas particulares mostraram que, uma vez que evadiam, tinham mais possibilidade de iniciar outro curso na mesma instituição ou em outra. Não foram verificadas distinções relevantes com relação à raça. Após exploração dos dados da segunda pesquisa quantitativa, fornecidos pela Prograd, “os resultados indicaram que os efeitos das variáveis que descrevem a origem social dos universitários, tais como raça, origem escolar, renda e escolaridade parental, não exibem associações expressivas na determinação da evasão do ensino superior no setor federal” (PAULA, 2021, p. 114).

As entrevistas semiestruturadas com 12 discentes, de distintos perfis sociais, evadidos de cursos da UFMG, no período de 2016 a 2018, revelaram

[...] que as condições socioeconômicas e o perfil escolar dos estudantes – em grande medida, relacionado à sua origem social – são importantes para se entender se o processo de evasão ocorre por motivos mais involuntários (dificuldades de aprendizagem, falta de tempo para os estudos) ou mais voluntários (frustração com o curso após o ingresso ou mudanças nas preferências acadêmicas e profissionais). Em outras palavras, os significados da evasão variariam conforme a origem social. (PAULA, 2021, p. 168).

Apresentadas as teses selecionadas, passaremos a discorrer sobre as dissertações escolhidas para discutirmos, iniciaremos, com aquelas que abrangem a evasão no âmbito nacional, diversas instituições do Brasil; e, posteriormente, com as que têm como lócus a UFPB. Nesse sentido, a dissertação de Castro (2013), intitulada “*Evasão Escolar no Ensino Superior: Um Estudo nos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Cascavel*”, ouviu alunos evadidos, matriculados, coordenador e ex-coordenadores de licenciaturas oferecidas pela UNIOESTE e analisou os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) delas, com o objetivo de aprofundar o conhecimento referente a como são afetadas pelo fenômeno da evasão, verificando os fatores que levam os discentes a abandonarem os cursos, quais seus perfis e com qual taxa isso ocorre. Para mais, visou constatar se, na UNIOESTE, estão sendo realizadas ações preventivas para evitar esses casos.

A autora destaca um ponto importante, em sua dissertação, quando se trata das discussões sobre evasão: que a falta de congruência entre os trabalhos referentes a essa

temática dificulta sua análise no país, já que a ausência de um consenso a respeito do conceito inviabiliza comparações precisas, entre diferentes instituições e pesquisas.

Explicitados da forma como são, dados advindos de diversas formas de análise e sem detalhamentos conceituais e procedimentais em relação à metodologia, os estudos sobre evasão dificultam a compreensão, restando aos pesquisadores buscarem vieses nas pesquisas para tentar inferir a forma de análise realizada pelo outro pesquisador. Por outro lado, se os dados fossem disponibilizados com clareza e objetividade, permitiria maior acesso e compreensão sobre os números de evasão escolar no país, possibilitando progressos nas políticas de combate. (CASTRO, 2013, p. 35).

Com relação às licenciaturas, de modo geral, Castro (2013, p.149) ressalta que a falta de prestígio social, a baixa remuneração e a ausência de alguns direitos trabalhistas, para os recém formados, faz com que esse tipo de curso seja mais propenso a ter altos índices de evasão do que outros. Já naqueles investigados na pesquisa empírica, na ótica dos alunos respondentes, um dos fatores mais mencionados como determinante foi a “[...] falta de conciliação entre trabalho, família e estudos”. Do ponto de vista do coordenador e dos ex-coordenadores, “[...] a referida evasão ocorre devido ao cansaço do estudante trabalhador e à falta de tempo para os estudos”. Assim, o resultado aponta que as percepções dos participantes se complementam, destacando que a principal causa indicada por eles está relacionada à necessidade dos alunos trabalharem e suas consequências nas atividades acadêmicas.

A referida autora, ao contabilizar os casos de evasão por ano, sem métodos estatísticos, constatou um total de 851 casos por abandono e por cancelamento, nos cursos em questão. Dentre os cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, Letras Português/Italiano, Pedagogia Matutino, Pedagogia Noturno, o que apresentou o maior número de ocorrências foi o de Matemática, com 339.

Por fim, Castro (2013) indica algumas ações, para viabilizar a diminuição da evasão, dentre elas: oferta de orientação profissional (por meio de cursos de extensão); criação de cursos de nivelamento; investimento na formação continuada dos professores de ensino superior, nos aspectos de cunho didático-pedagógico; e oferecimento de um Programa de Assistência Estudantil.

Souza (2017), em sua dissertação, realizou um estudo de caso na Universidade Federal de Goiás (UFG), visando responder ao seguinte problema: Qual(is) o(s) real(is) motivo(s) que leva(m) o estudante a abandonar o seu curso de graduação presencial na UFG? Para tanto, foram aplicados quatro questionários junto aos sujeitos da pesquisa, quais sejam: servidores

(docentes, técnicos-administrativos e terceirizados) e alunos ingressantes, matriculados e evadidos, todos vinculados a UFG. Além disso, realizou cálculos da evasão, considerando o período de 2014 a 2016. Dentre os tipos existentes, foi considerada a evasão por curso, que, segundo a autora, ocorre quando o aluno sai do curso que está matriculado antes de sua diplomação.

As respostas dos discentes matriculados indicam dois fatores determinantes para evasão: baixos recursos financeiros e dificuldade de conciliar as atividades acadêmicas com o trabalho. Dentre os achados encontrados, nos questionários aplicados junto aos servidores, destacam-se: dificuldade de acompanhar o curso, em função do ensino básico ter sido deficitário; saber lidar com a relação trabalho *versus* estudo; e metodologia dos docentes defasada. Do ponto de vista dos evadidos, foram determinantes: a escolha por outro curso; dificuldade de conciliar estudo e trabalho e escassez de transporte UFG-casa. Souza (2017, p.7) também salienta que:

Os fatores sócio-político-econômicos são os mais citados como causadores da evasão nos cursos de graduação presenciais na UFG. Conclui-se que a trajetória acadêmica é definida sob ponto de vista social, porém são influenciadas pelas relações definidas no meio acadêmico e espaços em que os estudantes estão inseridos.

A dissertação de Fassina (2018) faz uma pesquisa referente à conciliação entre estudo e trabalho e sua influência na permanência de alunos de graduação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Trata-se de estudo qualitativo, realizado por meio da análise da literatura que engloba a temática e da aplicação de questionários com discentes matriculados na instituição supramencionada.

Para discutir o assunto, o autor apontou três categorias que envolvem essa questão: estudante em tempo integral; estudante/trabalhador e trabalhador/estudante. A primeira refere-se aos discentes que dependem financeiramente da família e se dedicam exclusivamente aos estudos. A segunda é concernente aos alunos que trabalham, mas apesar disso ainda dependem financeiramente de seus familiares e a terceira é constituída por aqueles que não só não dependem dos seus familiares, como também contribuem para o orçamento doméstico. Ainda com relação a categoria trabalhador/estudante o autor aponta que:

A família não tem condições financeiras para mantê-lo e/ou não julga a escolarização universitária relevante investimento para o filho. Assim, o estudo depende do investimento, disposição e aspirações pessoais deste

último, incentivadas às vezes, pela família. (MORAES ET AL, 2011, *apud* FASSINA, 2018, p. 40).

Após análise do referencial teórico, Fassina (2018) destaca que as causas da evasão podem ser classificadas em três categorias: *fatores internos ao curso e/ou instituição* (a infraestrutura física; a prática docente; as estruturas das disciplinas e seus conteúdos curriculares; o não envolvimento com atividades de pesquisa e extensão; as dificuldades no desempenho acadêmico em disciplinas fundamentais de seus cursos; a vulnerabilidade socioeconômica); *fatores externos ao curso e/ou à instituição* (falta de conhecimento acerca do tipo de curso e atividades profissionais da área escolhida; maturidade na escolha pelo curso; cursos de segunda opção; alunos que apenas pensam em ter um diploma de ensino superior; pressão familiar e/ou busca em seguir a herança profissional desejada pelos pais; graus de prestígio da profissão); *fatores de ordem pessoal* (aspectos interpessoais; a percepção pessoal sobre o próprio aprendizado e desempenho acadêmico; dificuldades de transporte até as instituições; local de moradia diferente da localização das instituições; relacionamento familiar; perfil socioeconômico).

Com relação ao último fator indicado, mais especificamente ao perfil socioeconômico, foco da pesquisa em tela, o autor explica que se trata de “situações que impliquem em dificuldades de conciliar o trabalho com estudos, além de precarizar o desempenho das atividades acadêmicas, levam muitos a optar pela atividade econômica que lhes garante sobrevivência” (FASSINA, 2018, p. 46).

Realizadas todas as análises, foi concluído que a conciliação do trabalho com os estudos tem interferido na permanência dos discentes e tem sido uma das principais causas da evasão.

Entendo, assim, que foi alcançado o objetivo geral da pesquisa, que é o de analisar em que medida a condição de trabalhador-estudante influencia no processo de permanência nos cursos de graduação da UFFS. Foi possível verificar que essa condição se demonstrou indicativa de possuir maior peso enquanto fator gerador de evasão entre os estudantes da instituição. (FASSINA, 2018, p. 85).

Cunha Júnior (2021) elaborou seu trabalho, discorrendo sobre a educação superior pública federal, no Brasil (1995-2018), discutindo como se deu sua expansão, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008-2014), realizando um panorama da evasão nessa universidade.

Sua dissertação, denominada *Evasão e Permanência de Estudantes em Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008-2012)*, teve como finalidade responder a seguinte indagação: “diante do quadro de ampliação do acesso à educação superior no Brasil a partir dos anos 2000, como se caracteriza, no âmbito de uma Instituição Federal de Educação Superior (IFES), nesse caso, a UFMS, o processo de evasão?” Diante do referido questionamento, o objetivo geral foi de “analisar a evasão de alunos em cursos presenciais de graduação da UFMS, na cidade de Campo Grande, ingressantes via vestibular e Sistema de Seleção Unificada (Sisu), nos anos de 2008 a 2012” (CUNHA JÚNIOR, 2021, p 21).

Os resultados revelaram que, com a mudança na forma de seleção de alunos na UFMS, do vestibular para o Sisu, houve um aumento do número de evasão, no período de 2010 a 2012. O autor destaca que, do total de evadidos de 2008 a 2012, 36,8% ingressaram via vestibular e 63,2%, via Sisu. Ele também ressalta, dentre os achados da pesquisa, que a grande área de Ciências Exatas e da Terra e a de Ciências Agrárias apresentaram maior (63,0%) e menor (30,1%) índice, respectivamente. Da mesma forma, os resultados apontam que a “[...] média de evasão foi mais elevada em cursos de grau acadêmico em Tecnologia (74,8%), seguido pelo grau acadêmico em Licenciatura, com 53,7%, e, com menor média de abandono, as carreiras de Bacharelado, com 39,8%” (CUNHA JÚNIOR, 2021, p.124). Com relação ao turno de funcionamento do curso, foi constatado que aqueles ofertados, no período noturno, evidenciam maior incidência de evasão. Também foi visto que a propensão nos discentes, para que ela ocorra, é maior nos dois primeiros anos.

A dissertação “*Permanência em Cursos de Licenciaturas do IFES: Problematizações e Possibilidades*”, elaborada por Nardoto (2021), analisou o fenômeno da evasão e da permanência em quatro licenciaturas do Instituto Federal do Espírito Santo, a saber: Física, Química, Letras - Língua Portuguesa e Matemática. Para tanto, além de estudo bibliográfico e documental, a autora realizou entrevistas com os coordenadores das quatro graduações e com três técnicos em assuntos educacionais, considerados pedagogos de referência para os cursos. A pesquisa teve, como objetivo, “[...] analisar a ocorrência dos fenômenos da evasão e da permanência no contexto dos cursos de licenciatura do Ifes localizados na Região Metropolitana da Grande Vitória.” (NARDOTO, 2021, p.18).

Dentre os resultados encontrados, destacamos os seguintes: os participantes das entrevistas têm distintas concepções sobre evasão; aspectos acadêmicos e de cunho pessoal são precursores da evasão dos discentes; ela tende a ocorrer principalmente nos primeiros períodos; a integração acadêmica é relevante para permanência dos alunos; o

acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos estudantes é importante para permanência; a sala de aula pode ser usada enquanto espaço de aconselhamento, suporte acadêmico e integração com a instituição; o acesso ao ensino superior sem condições que viabilizem a permanência não é inclusivo.

A autora também salienta que:

É fundamental a identificação das causas da evasão, preferencialmente por curso, de forma sistematizada institucionalmente. Para tanto, é necessária a adoção de parâmetros metodológicos únicos para o levantamento, análise e apresentação dos resultados, uma vez que ao adotar medidas divergentes, corre-se o risco de se programar ações descontextualizadas e frágeis que comprometem o diagnóstico e comparações dentro de uma mesma instituição. (NARDOTO, 2021, p.150).

A dissertação de Carrera (2021) procura otimizar preditores que viabilizem a análise da evasão e a construção de um modelo de predição, com base no referencial teórico nacional e internacional sobre a temática. Nesse sentido, os preditores, de cunho qualitativo, encontrados na literatura, são separados em dois grupos: o grupo 1 denominado *Alta Influência da IES* e o grupo 2 intitulado *Influência Baixa ou Nula da IES*. Os preditores do grupo 1 são: integração social; transição; desempenho acadêmico, comprometimento com a instituição e características da instituição. Já os do grupo 2 são: expectativas; background familiar (suporte financeiro; suporte social); comprometimento com o objetivo; autoeficácia acadêmica e características individuais.

Ao desenvolver a proposta de preditores, o referido pesquisador observou “[...] 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” (CARRERA, 2021, p. 92). Em suas considerações finais, ele ressalta que:

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. (CARRERA, 2021, p. 5).

No que concerne às dissertações que têm como lócus a UFPB, começaremos discutindo a de Fialho (2014), denominada “*A Evasão Escolar e a Gestão Universitária: O Caso da Universidade Federal da Paraíba*”. A pesquisadora inicia apresentando aspectos metodológicos. Em seguida, discorre sobre a evasão escolar e o ensino superior, apresentando

conceitos, métodos e teorias referentes à temática. Na sequência, fala sobre o programa REUNI, explanando como se efetivou na instituição, e exibe taxas de evasão da UFPB, por centro e por campus, dissertando, por fim, sobre as consequências para a gestão universitária, expondo a análise dos resultados obtidos por meio de entrevistas aos gestores²⁴.

Fialho (2014) destaca que a evasão escolar é uma preocupação mundial, visto que ocorre no âmbito internacional e nacional, e ressalta que a que acontece no ensino superior acarreta prejuízos de cunho econômico, social e cultural para as IES. No que concerne à gestão universitária, enfatiza que a evasão pode sinalizar uso inadequado dos recursos e falhas na gestão. Nesse sentido, o trabalho se propõe a “identificar como se manifesta a evasão escolar na UFPB no período de 2007 a 2012 e quais os seus impactos na gestão universitária” (FIALHO, 2014, p.27).

A referida autora salienta que, com esse fenômeno:

O orçamento universitário sofre inúmeras perdas, prejudicando a gestão institucional, embora o número de docentes, técnicos administrativos, serviços terceirizados e a estrutura continuem os mesmos, independentemente do número de alunos. Chega-se à conclusão de que a universidade mantém a mesma estrutura para atender a um número reduzido de alunos, provocando prejuízos econômicos para a instituição e refletindo-se na sociedade. (FIALHO, 2014, p. 53).

Com relação aos resultados, verificou-se que a evasão geral na UFPB, no período do REUNI, teve sua maior média em 2010 (17,35%) e a menor em 2012 (13,03%). Os achados também revelaram que o “[...] prejuízo econômico total nominal causado pela evasão escolar para a UFPB foi em torno de R\$ 415.032.704,52.” (FIALHO, 2014, p. 75). Inferiu-se que a evasão pode ser ocasionada por fatores internos e externos à instituição. Os resultados da pesquisa apontaram que “[...] a evasão pode afetar tanto os indivíduos, como a sociedade e as IES, prejudicando de forma particular o orçamento, a estrutura e a qualidade do ensino oferecido (FIALHO, 2014, p. 87). Os cálculos realizados mostraram que o Centro de Ciências Exatas e da Natureza apresentou a maior média de taxa de evasão, no período do REUNI. Já o Centro de Ciências Médicas obteve a menor: “Em suma, chega-se a conclusão de que o REUNI não logrou alcançar as suas metas de combater a evasão como era previsto - os 90% da taxa média de conclusão dos cursos” (FIALHO, 2014, p. 88).

Batista (2016) investigou as trajetórias de sucesso escolar dos jovens oriundos de escolas públicas, no ensino superior, tendo, como lócus da pesquisa, a UFPB e, como foco, os

²⁴ Foram entrevistados onze gestores de diferentes setores da UFPB (Diretores de Centro, Pró-Reitores e Chefes de setores).

estudantes de graduações consideradas de alto prestígio social, na mencionada instituição. A dissertação busca compreender quais estratégias viabilizaram o ingresso e a permanência de jovens (de 18 a 24 anos), provenientes de escolas públicas, nos cursos de Medicina, Odontologia, Ciências da Computação, Direito, Engenharia Civil e Engenharia Elétrica do Campus I/UFPB.

A pesquisa empírica foi realizada em dois momentos. No primeiro, efetuou-se por meio da aplicação de 60 questionários aos discentes da UFPB, oriundos de escolas públicas e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). No segundo, foram feitas entrevistas semiestruturadas com seis sujeitos da primeira etapa, que pertenciam aos supramencionados cursos de alto prestígio social.

O estudo retrata que dados de matrículas revelam haver um crescimento do percentual de discentes provenientes de escolas públicas, no período de 2003 a 2013, passando de 21,5%, em 2003, para 49%, em 2013. No tocante aos cursos elitistas,

Em 2003, o que predominava em todos os cursos era o ingresso de estudantes oriundos da rede privada e provenientes de famílias com nível social e econômico elevado. Já em 2013 o cenário é outro, constatamos um crescimento na ocupação das vagas por jovens oriundos de escolas públicas em espaços acadêmicos que, por via de regra, eram reservados aos mais aquinhoados. (BATISTA, 2016, p. 49).

Com a aplicação dos questionários, foi possível apresentar o perfil socioeconômico e acadêmico dos sujeitos da pesquisa. Os dados revelam que a maioria é do sexo feminino (66,7%), reside na Paraíba (78,3%), está na faixa etária de 19 a 24 anos (71,7%), é solteira (90%) e mora com os pais (56,7%). Além disso, mostraram que 80% são provenientes de escolas públicas. Os achados também apontam que a maioria nunca abandonou os estudos (95%), ingressou no ensino superior na primeira tentativa (58%) e não mudou de curso (73%).

Os jovens também citaram que uma estratégia, dentre as principais utilizadas para driblar suas baixas condições financeiras, é procurar ser selecionado, nos editais de Programas de Assistência Estudantil e de Programas Acadêmicos que oferecem bolsas: “Dentre as estratégias adotadas para superação das dificuldades a participação em programas acadêmicos emerge como uma alternativa muito significativa não só do ponto de vista financeiro, mas principalmente como crescimento acadêmico.” (BATISTA, 2016, p. 140).

Nos relatos apresentados, nas entrevistas com os seis discentes selecionados, foi possível identificar “[...] que a junção de três fatores contribuiu para a construção de trajetórias escolares de sucesso (lineares e prolongadas): a relação de interdependência entre

família e escola, a relação com o saber e o desejo de mobilidade social ascendente” (BATISTA, 2016, p. 168). Além disso, eles demonstraram a relevância do PIBIC/CNPq, para permanência escolar e para formação acadêmica.

Silva (2017) realizou um estudo de caso, no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB. A dissertação foi denominada “*Retenção e evasão no ensino superior no contexto da expansão: o caso do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB*” e tinha, como objetivo, investigar os determinantes da retenção e da evasão no supramencionado curso. O autor adotou o conceito de evasão definido pelo MEC: “é a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (BRASIL / MEC, 1997, p. 19 *apud* SILVA, 2017, p. 21) e o conceito de retenção defendido por Pereira (2013), em que “[...] resulta na permanência prolongada do estudante em um curso de graduação” (PEREIRA, 2013, p. 17 *apud* SILVA, 2017, p. 21).

O autor realizou uma pesquisa documental, com dados dos ingressantes de 2006 a 2015, fornecidos pela Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB. Para mais, foi aplicado um questionário com os evadidos, visando traçar um perfil desses alunos, identificar as dificuldades encontradas durante a realização do curso e quais os determinantes da retenção e/ou evasão.

O relatório disponibilizado pelo STI/CODESC/PRG/UFPB (2016) revelou que, dos 774 matriculados, no período de 2006 a 2015, 63% evadiram (485 alunos). Silva (2017) ressalta que, no período de 2006 a 2011, fase de expansão da UFPB, através do REUNI, o número de vagas do curso de Engenharia de Alimentos passou de 60/ano para 80/ano, sendo ofertadas 40 vagas por semestre. Contudo, cabe salientar que o aumento de vagas não foi acompanhado pelo crescimento do número de concluintes, havendo um acréscimo da quantidade de estudantes retidos e evadidos.

De acordo com o relatório que aborda as reprovações em disciplinas, também disponibilizado pelo STI, correspondente ao período de 2006.1 a 2015.2, 120 obtiveram reprovações. As disciplinas de Cálculo Vetorial e Geometria Analítica, Cálculo Diferencial e Integral I, ofertadas pelo Departamento de Matemática/CCEN, e Física Geral I, oferecida pelo Departamento de Física/CCEN, apresentaram os maiores índices de reprovação, aproximadamente 28%. Cabe salientar que essas disciplinas são ministradas no primeiro período e que os dados fornecidos pelo STI evidenciaram que o primeiro ano do curso é o que concentra o maior número de evasão.

Com relação à aplicação dos questionários com os discentes evadidos de 2011 a 2015, os resultados apontaram que 69% dos respondentes eram do sexo feminino, que 68% são

menores de 26 anos, que 60% se autodeclararam pardo, negro ou amarelo e que 83% são solteiros. Para mais, 68,6% responderam que optaram pelo curso como sendo a primeira opção, 48,5% informaram que são oriundos da rede pública de ensino, 80% declararam ter desempenho acadêmico bom ou ótimo, antes do ingresso na UFPB (SILVA, 2017). Os sujeitos também responderam que as principais dificuldades enfrentadas durante a permanência são

De ordem financeira, 66%; pela falta de apoio financeiro da instituição, 63%; de conciliar trabalho e estudo, 51%; dificuldade no aprendizado, quanto a metodologia aplicada pelo professor, 86%; na assimilação dos conteúdos, 74%; falta de engajamento dos professores com os princípios ideológicos no curso, 71%; falta de programas acadêmicos para a potencialização da formação, 77%. (SILVA, 2017, p. 100).

Finalizando os debates das dissertações selecionadas, apresentamos o estudo de Nascimento (2019), intitulado “*A permanência estudantil na Universidade Federal da Paraíba: proposição de um plano para o apoio pedagógico*”. Nele buscou-se responder o seguinte questionamento: “quais dispositivos de suporte/apoio pedagógico as universidades federais de educação superior têm disponibilizado e que poderão suprir necessidades comuns dos estudantes em suas atividades acadêmicas para sua permanência?” (NASCIMENTO, 2019, p. 20, 21). Para tanto, realizou uma pesquisa bibliográfica e documental em 55 IFES bem conceituadas pelo SINAES, conforme cadastro no E-Mec, buscando métodos que sinalizassem meios de suporte pedagógico ao discente.

O trabalho tem o propósito de “[...] agrupar dispositivos de suporte/apoio pedagógico ao estudante, em um modelo de organização e implementação de ações que o assessor nas atividades acadêmicas para a sua permanência” (NASCIMENTO, 2019, p. 21) e como lócus a Pró-Reitoria de Promoção e Assistência Estudantil (PRAPE) e o Centro de Educação (CE/UFPB), ambos setores do Campus I da UFPB.

Realizadas a primeira e segunda etapas quais sejam: mapeamento dos serviços existentes no lócus e levantamento de ações em permanência nas 55 IFES investigadas, respectivamente, a autora partiu para terceira fase: elaboração do plano de aplicação voltado para ações de apoio pedagógico, para permanência dos discentes do CE/UFPB. A proposta de ações, para suporte acadêmico e apoio pedagógico, dispõe de quatro ações “[...] que se complementam e propõem cobrir a uma demanda específica, evitando sobreposição de atividades pela instituição” (NASCIMENTO, 2019, p. 86). Tais atividades são: Educação

Tutorial; Workshops/Minicursos; Orientação aos Estudantes e Conhecimento da Realidade Profissional. Espere-se

Com estas quatro perspectivas para permanência ao graduando, então, atendê-lo em suas necessidades educacionais, quer seja em reforço ao conteúdo (Educação Tutorial), pelo ensino de estratégias de aprendizagem (Orientação aos Estudos) ou no apoio aos fatores intrínsecos ao discente (workshops/minicursos). Outra preocupação na formação da proposta foi considerar a projeção do estudante durante sua graduação, não apenas guiados por fatores presentes ao dia-a-dia acadêmico, e sim, contemplado também em elementos que provoquem inspiração (Conhecimento da Realidade Profissional). (NASCIMENTO, 2019, p. 86).

Discutidas as teses e dissertações selecionadas, apresentaremos, a partir de agora, os artigos que se enquadraram nos critérios de escolha deste estudo. O artigo “*Expansão na Educação Superior e a Interface Permanência e Programas Acadêmicos de Pesquisa na UFPB*”, publicado por Jezine; Farias; Felinto (2018), trata-se de uma pesquisa qualitativa, de análise documental e de dados quantitativos, com o objetivo de estabelecer conexões entre o crescimento no número de matrículas, na UFPB, e a participação discente, em programas acadêmicos relacionados à pesquisa, verificando de que modo tais programas podem viabilizar a permanência no ensino superior.

Na primeira parte do trabalho as autoras estabelecem uma discussão sobre a expansão das vagas no ensino superior brasileiro, com a finalidade de propiciar o ingresso das populações historicamente excluídas, desta modalidade de ensino, em paralelo com o aumento do suporte do setor público, para a expansão da rede privada, favorecendo a mercantilização da educação.

Na sequência, Jezine; Farias; Felinto (2018) apresentam um breve histórico da UFPB, discutem a participação da universidade nas diferentes dimensões do REUNI e apresentam informações sobre a evolução no número de matrículas. Para mais, mostram informações sobre as características socioeconômicas dos discentes da instituição, as quais evidenciam o aumento do acesso de pessoas em condição de vulnerabilidade social.

Seguidamente são apresentados dados relativos aos programas vinculados ao CNPQ e à CAPES: Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Ações Afirmativas (PIBIC-AF); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI); Programa Jovens Talentos para Ciência da CAPES e Ciência sem Fronteiras. A partir deles, é realizada uma análise da porcentagem dos alunos matriculados na instituição versus dos discentes

contemplados com programas acadêmicos relacionados à pesquisa na UFPB. As autoras apresentam dados indicando que o percentual de participantes destes programas permanece constante durante o período de 2010 a 2014, visto que, em 2010, apenas 4% dos estudantes foram contemplados com programas acadêmicos e que, apesar do aumento significativo do número de matrículas na instituição, passando de 26.207, em 2010, para 32.521, em 2014, a porcentagem de estudantes atendidos pelos mesmos programas acadêmicos era de 5,10% em 2014.

Foi constatado, ainda, que aqueles direcionados aos voluntários dispõem de um número significativo de estudantes, demonstrando o interesse por programas acadêmicos com ou sem bolsa. Verificou-se, também, que mesmo os não remunerados alcançam um percentual elevado de discentes que finalizam as atividades. Diante disso, podemos “[...] inferir que a inserção em programas acadêmicos pode contribuir para a permanência e conclusão do curso, e que as políticas para a permanência devem ter forte inserção acadêmica” (JEZINE; FARIAS; FELINTO, 2018, p. 310).

O artigo denominado “*Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro*” e publicado por Araújo et al (2019), na revista Avaliação (Campinas; Sorocaba), tem como lócus o Instituto Federal do Ceará, campus Iguatu. O estudo discute qual impacto dos auxílios pecuniários do PNAES na permanência de discentes do IFCE, campus Iguatu.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram analisados os cursos de Licenciatura em Química, Bacharelado em Serviço Social e Tecnologia em Irrigação e Drenagem. No que concerne aos auxílios pecuniários disponibilizados no campus, apesar da existência de oito (Auxílio Moradia, Auxílio Transporte, Auxílio Discente Pai/Mãe, Auxílio Óculos, Auxílio Formação, Auxílio Acadêmico, Auxílio Visitas e Viagens Técnicas e Auxílio Pré-Embarque Internacional), só os três primeiros foram considerados.

Isto posto, cabe salientar que os(as) autores(as) discorrem sobre a aplicação do PNAES, no campus de Iguatu da IFCE, apontando índices de ingresso e permanência por sexo, curso e condição de beneficiário ou não, no período de 2011 a 2015, dos auxílios selecionados e retratam a relação entre a taxa de permanência daqueles que recebem e dos que não recebem esse apoio financeiro.

Os resultados do estudo mostraram que ingressam e permanecem mais mulheres do que homens, no campus de Iguatu da IFCE. Da mesma forma, revelaram que o curso de Serviço Social apresentou o melhor índice de permanência, independentemente da condição de beneficiário ou não dos auxílios do PNAES, já o de Tecnologia em Irrigação e Drenagem

obteve a menor taxa, quer seja entre os discentes contemplados com os auxílios de assistência estudantil, quer seja entre os não contemplados. No tocante à permanência de alunos beneficiários e não beneficiários, os achados apontam que os primeiros apresentaram os melhores índices de permanência em todos os cursos.

O artigo “*Permanecer ou evadir-se? Perfil e expectativas de alunos de cursos superiores da UFPB*”, elaborado por Jezine et al. (2021), trata de uma pesquisa qualitativa, de natureza longitudinal, uma vez que analisou os estudantes de 16 graduações, nos períodos 2016.2, 2017.1 e 2017.2, tendo, como foco, destacar seus perfis e suas expectativas de permanecerem ou evadirem. Da mesma forma, procurou apresentar o que, do ponto de vista dos respondentes, se configura como “[...] facilidade ou dificuldade para permanecer ou desistir do curso de ingresso [...]” (JEZINE et al., 2021, p. 495). A escolha dos cursos se deu considerando “os maiores e os menores índices de evasão e os maiores de permanência” (JEZINE et al., 2021, p. 496).

O texto apresenta uma discussão referente à evasão e à permanência, no ensino superior, e na UFPB. Em seguida, expõe o que pensam os 651 participantes sobre o tema, conforme verificaremos a seguir. Os resultados da pesquisa empírica apontam que a maioria dos respondentes são do sexo feminino (aproximadamente 58%), corroborando com as pesquisas sobre a maior presença de mulheres nas universidades. No tocante à faixa etária, os discentes de 18 a 25 anos foram predominantes. Com relação a etnia, a maioria se autodeclarou parda (54,6%) e a minoria negra (10,7%). No que concerne a renda salarial dos respondentes, verificou-se que 44,16% deles possuem faixa salarial familiar de 1 a 2 salários-mínimos.

Quando questionados sobre o recebimento de auxílios do PNAES (alimentação, creche, transporte, residência universitária, restaurante universitário e auxílio moradia), uma média de 90,7% declarou não receber. Dentre os que são contemplados com um dos auxílios, a maioria se concentrou no restaurante universitário (15,5%). Quanto à escolaridade pré-universitária, 54,7% dos sujeitos informaram que são oriundos de escola pública.

No que se refere à perspectiva dos sujeitos com relação a saída do curso que iniciou, essa pretensão foi de 14%, no período 2016.2, e de 14,4%, em 2017.1, enquanto, em 2017.2, o percentual caiu para 10,7%. Assim, verifica-se uma tendência desse grupo à evasão. No tocante a perspectiva de saída do curso, por semestre pesquisado, a maior taxa de pretensão foi no período 2017.2 (31,5%), que correspondente ao terceiro período dos alunos que ingressaram em 2016.2: “Esse dado reforça a literatura sobre o problema da evasão, quando

assinala que os seus maiores índices se referem aos três primeiros semestres, sobretudo entre o segundo e o terceiro período letivo [...]” (JEZINE et al., 2021, p.507).

Quanto aos motivos para o abandono do curso, as respostas dos discentes, nos três períodos analisados, sinalizaram como principal causa a conciliação do trabalho com os estudos. Em segundo lugar, foi apontada a falta de identificação com o curso. Com relação às facilidades e dificuldades para permanecer no curso, em todos os semestres, predominaram os seguintes aspectos referentes a facilidade de permanecer: apoio familiar, relação com os colegas e relação com os professores.

Exposto o estado da arte sobre evasão e permanência no ensino superior, considerando as pesquisas realizadas no período de 2013 a 2021, abordaremos, no próximo tópico, os modelos teóricos que envolvem a temática.

4.4 MODELOS TEÓRICOS RELATIVOS À EVASÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Os principais modelos teóricos relativos à evasão e permanência no ensino superior foram produzidos, no âmbito internacional, sendo Vicent Tinto um dos pesquisadores mais conceituados, quando se trata dessa temática. Considerando que as pesquisas foram publicadas em inglês e não há versões traduzidas para o português, o que dificulta o acesso a esse referencial, discorreremos sobre os modelos teóricos em questão, a partir dos estudos de Schmitt (2016), Schenatz (2019) e Hengles (2020). No contexto internacional, serão abordados os modelos de Vicent Tinto (1975;1993;1997;2012) e de John Bean e Shevaw B. Eaton (2000;2001). Já no cenário nacional, discutiremos a construção de escala de medida de permanência elaborada por Uyguciara Veloso Castelo Branco, Paulo Hideo Nakamura, Edineide Jezine (2017).

As primeiras pesquisas referentes à permanência, em cursos de graduação, nos Estados Unidos, foram realizadas entre os anos de 1930 e 1950, tendo como foco o fracasso escolar ou a falta de diplomação dos alunos do ensino superior. No entanto, tais pesquisas só se consolidaram a partir da década de 1960, “[...] quando várias publicações sobre esse tema foram realizadas no *Jornal of Educational Research* é que o estudo da permanência na graduação começou a tomar forma” (SHENATZ, 2019, p. 47).

Em 1975, o norte-americano Vicent Tinto publicou o estudo *Dropout from higher education: a synthesis of recent research*, na *Review of Educational Research*, propagando a

Teoria da Integração Social e Acadêmica, tendo como base a teoria de Spady (1970)²⁵. Apesar de ter tido influências do modelo de Spady (1970), Tinto (1975) fez uma crítica a teoria do referido autor, apontando que ele “[...] criou apenas um padrão descritivo, especificando somente as condições através das quais se estabelecem os diferentes tipos de desistência” (HENGLES, 2020, p.86).

Segundo Schmitt (2016), a teoria de Tinto (1975) sofreu forte influência do pensamento de Durkheim (1961), que considerava que a falta de integração, no contexto social, propicia o suicídio. “A teoria sociológica do suicídio evidenciou dois diferentes tipos de déficits em relação à integração – insuficiência de integração em relação aos valores morais e insuficiente desenvolvimento de afiliação social” (SCHMITT, 2016, p. 57). Com base nessa teoria e considerando o cenário da educação superior, Tinto (1975, p. 91 *apud* SCHMITT, 2016, p. 57) ressaltou que:

A insuficiente interação com os outros na universidade e a insuficiente congruência com os valores prevalentes na coletividade acadêmica. Presumivelmente, a falta de integração nos sistemas sociais na universidade poderá levar ao baixo comprometimento e aumentará a probabilidade de os indivíduos decidir deixar a faculdade e o prosseguimento de suas atividades.

Diante disso, Tinto (1975) aponta que o abandono do ensino superior pode ser consequência da falta de integração social do estudante com o meio acadêmico. O referido autor também destaca que os alunos iniciam sua vida acadêmica com diversas características pessoais, experiências prévias ao ensino superior e distintos contextos familiares e sociais. Assim, ressalta que cada um desses atributos pode influenciar, de forma direta ou indireta, no desempenho acadêmico (SCHMITT, 2016).

A partir de um modelo longitudinal, fundamentado na condição de que a evasão do ensino superior é resultante de uma associação de aspectos que se relacionam entre si, quais sejam: características pré-ingresso²⁶; metas e compromissos²⁷ e integração acadêmica²⁸, Tinto (1975) propôs a Teoria da Integração Social e Acadêmica, conforme imagem abaixo (SCHMITT, 2016).

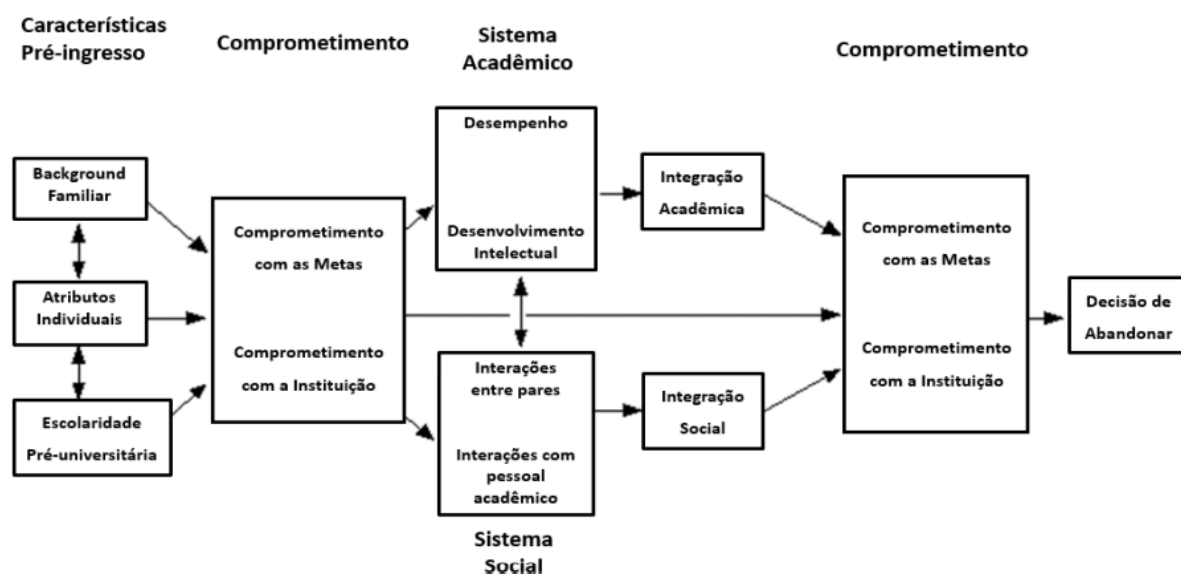
²⁵ Tendo como influência parte do modelo de suicídio de Durkheim (1961), que afirma que há uma maior probabilidade de suicídio quando o indivíduo não está integrado à sociedade, Spady (1970) propôs o primeiro modelo amplamente reconhecido, nas pesquisas referentes à permanência. Neste modelo, o autor apresenta cinco variáveis relacionadas à integração social e a evasão, quais sejam: “[...] contexto familiar, congruência normativa, suporte de amigos, integração social e desempenho acadêmico” (SHENATZ, 2019, p.47).

²⁶ Características como sexo, raça, idade, escolaridade prévia etc.

²⁷ Nível de comprometimento com o curso, expectativas educacionais e engajamento com a IES.

²⁸ Experiência acadêmica, interação com os demais alunos, professores e funcionários.

Figura 5 – Esquema conceitual da Teoria de Integração Social e Acadêmica – Tinto (1975)



Fonte: Traduzido e adaptado de Tinto (1995, p. 95 *apud* SCHMITT, 2016, p. 59).

Ao longo dos anos, Tinto foi aprimorando sua teoria, aprofundando e atualizando o seu modelo. Com a evolução das pesquisas, “fica claramente evidenciado o destaque atribuído à inserção do estudante com o meio acadêmico em que ele está submetido e o compromisso estabelecido por esse indivíduo com a instituição” (HENGLES, 2020, p.88). A evolução dos estudos também permitiu constatar que o entendimento de que a responsabilidade pela evasão do ensino superior é puramente do aluno foi extinta, a partir das pesquisas de Tinto (1987).

Esses estudos destacam que, embora seja uma decisão única e individual do aluno por evadir-se, há sim evidências relacionadas à instituição. Esses traços podem ser verificados a partir da variação nos índices de evasão, quando comparados às diferentes instituições, sendo relacionada à excessiva inconstância identificada dentro da instituição de ensino. (HENGLES, 2020, p.88).

Na década de 1990, mais especificamente em 1993, Tinto atribuiu um novo aspecto ao modelo original da sua teoria (1975), a saber: compromissos externos. “Segundo o autor fatores externos à instituição, como a situação financeira do aluno podem impactar na permanência do aluno na IES” (SCHENATZ, 2019, p.49).

Para mais, Tinto (1993) adiciona, em seus estudos, fatores ligados às características individuais de cada aluno que influenciam ou não o cumprimento das metas estabelecidas para si e para com a instituição. “Destaca, também, as relações familiares, ou seja, a

importância da educação recebida de seus parentes, e o quanto influenciará, diretamente, esse indivíduo a encarar esse novo projeto de vida, bem como sua predisposição e dedicação à vida acadêmica e à instituição” (HENGLES, 2020, p. 90).

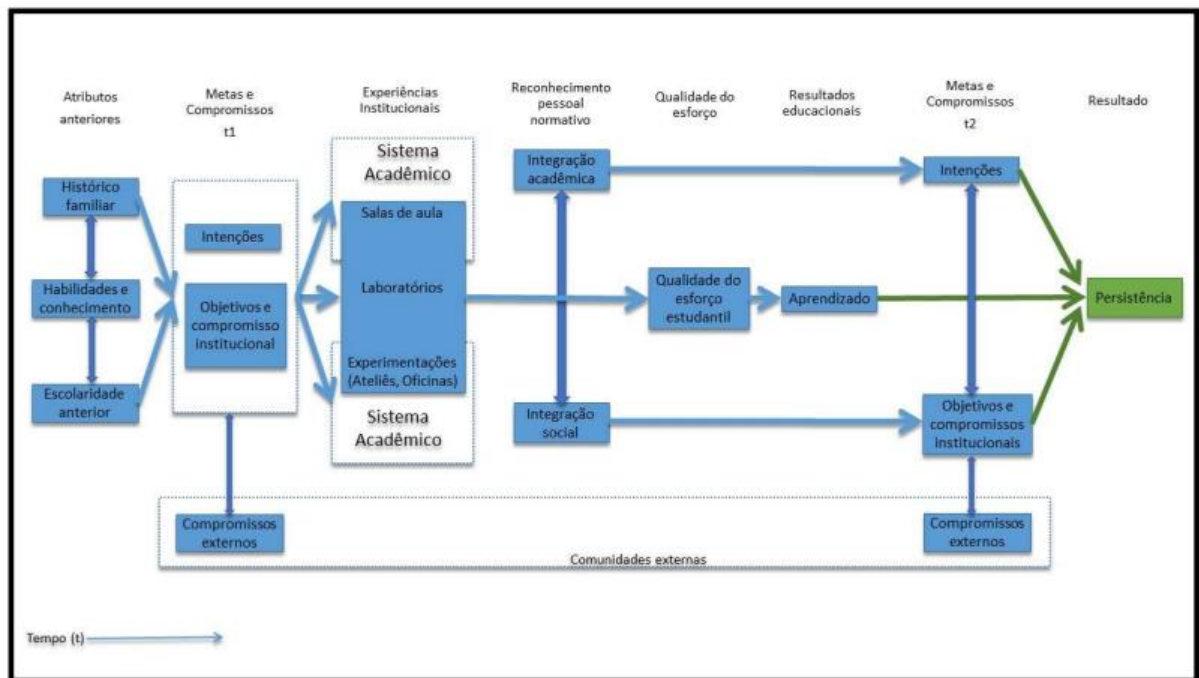
Tinto (1993) também ressalta que a escolha da instituição e a valorização desta por parte do estudante são determinantes para permanência, no curso superior. As novas pesquisas também evidenciaram um novo perfil de alunos nas graduações e, com isso, alguns aspectos passaram a ser mais relevantes para o autor em seus estudos: ocupações externas à academia, adaptação ao ambiente universitário, dificuldades financeiras, problemas de cunho pedagógico, dentre outros. Ademais, Tinto (1993) passa a considerar a condição socioeconômica familiar como fator influenciador para permanência ou evasão dos estudantes. A permanência está proporcionalmente relacionada a condição socioeconômica do aluno: quanto maior a condição, maior a possibilidade de permanecer no curso superior (HENGLES, 2020).

Com o desenvolvimento de suas pesquisas, Tinto (1997) passa a enfatizar a relação ensino e aprendizagem, como determinante, para permanência do estudante, na educação superior. A integração com outros estudantes também ganha importância nos estudos, visto que a aprendizagem pode acontecer nessas relações entre pares, por meio de grupos de estudo, por exemplo, colaborando com a permanência dos discentes (HENGLES, 2020).

Schmitt (2016, p.62) ressalta que “[...] à medida que a teoria de Tinto foi passando por evoluções, cada vez mais foi sendo defendido a ideia de que a responsabilidade em direção ao sucesso estudantil deve ser compartilhada entre o estudante e a instituição, em um regime de corresponsabilidade”.

Cabe destacar, ainda, com relação as mudanças sucedidas, em 1997, que “de forma importante, também se altera o produto final do diagrama teórico (*outcomes*), que enfatiza a “intenção de abandonar”, passando, então, a apresentar, como produto final, a “intenção de persistir”, conforme figura a seguir (SCHMITT, 2016, p.61).

Figura 6 - Modelo da integração Acadêmica e Social de Tinto 1997



Fonte: Adaptação e tradução do modelo de Tinto (1997, *apud* HENGLES, 2020, p. 92).

Em 2012, Tinto lança uma nova obra denominada *Completing college: Rethinking institutional action*, que tem, como foco principal, a relação da gestão universitária, por meio do desenvolvimento e implementação de programas institucionais, com a viabilização da permanência dos estudantes. O referido autor apresenta os fatores que irão proporcionar melhores condições pedagógicas aos estudantes, para que esses não se evadam de seus cursos. O ponto principal é o apoio nos primeiros anos, considerados os mais difíceis. A partir desse princípio, busca-se aprimorar as relações dentro da sala de aula, entre os estudantes e seus docentes. “O sucesso da aquisição de conhecimentos, resultado do trabalho em sala de aula, deve ser considerado o ponto principal para a instituição” (HENGLES, 2020, p.93).

Nesse sentido, Tinto (2012) ressalta quatro princípios que viabilizam a permanência na universidade, aplicados, a partir de ações institucionais para com os discentes, quais sejam: *expectativa; apoio; avaliação e apreciação; envolvimento*. (HENGLES, 2020).

No tocante à *expectativa*, Tinto (2012) destaca que é preciso que os estudantes tenham clareza do que a instituição espera deles, para alcançar suas metas e diplomação. O autor ressalta que, quanto maior a transparência com relação à essas expectativas, maior a probabilidade de permanência discente. “As expectativas dos alunos têm de ser acompanhadas por vários tipos de apoio, para que essas sejam alcançadas, com isso, apoio

acadêmico, social e financeiro, muitas vezes, são fundamentais para essa permanência” (HENGLES, 2020, p.94).

Com relação ao *apoio*, o autor discorre sobre o que é preciso para prática do ensino e sucesso das aulas. Destaca a necessidade de um contextualizado e forte suporte acadêmico, para cada disciplina e demais atividades de ensino. “O suporte social, a partir de orientações, aconselhamentos, e outros apoios, pode auxiliar nas dificuldades encontradas para atingir a permanência”. (HENGLES, 2020, p.94).

No que concerne à *avaliação e apreciação*, esse princípio é relevante para que ocorra mais articulação entre todas as relações acadêmicas, sobretudo, dentro da sala de aula, propiciando, assim, o sucesso escolar. O autor também destaca que, no início do curso, essa premissa é ainda mais importante, visto que os alunos ainda estão se familiarizando com o ambiente acadêmico (HENGLES, 2020).

Quanto ao *envolvimento*, Tinto (2012) salienta que quanto maior for o envolvimento social e acadêmico dos estudantes com os demais membros da instituição, especialmente, no que se refere aos assuntos de ensino e aprendizagem, na sala de aula, maior será a possibilidade de permanência do discente. “Logo, a instituição deverá se preocupar em envolver toda a comunidade acadêmica, principalmente na relação de aprendizagem e no primeiro ano de estudos [...]” (HENGLES, 2020, p.95).

Hengles (2020) frisa, ainda, que Tinto efetuou uma categorização dos distintos tipos de evasão, visto que, para ele, a falta de clareza nos conceitos geraria estudos contraditórios. Até 1975, qualquer saída do aluno do curso, antes da diplomação, era considerada um simples abandono. A maioria dos estudos anteriores não relacionava o abandono às suas motivações. Diante disso, Tinto (1975, 1993, 1997 e 2012) passou a atuar com as categorias descritas a seguir:

- Fracasso acadêmico – quando o estudante não cumpre as metas estabelecidas pela instituição;
- Desistência voluntária – quando o aluno simplesmente pede o desligamento da universidade;
- Abandono – o discente simplesmente perde o vínculo com a instituição a partir de sua infrequência;
- Afastamento temporário – no Brasil, também conhecido como trancamento, em que o aluno apenas, temporariamente, se afasta do seu curso, retornando após um período;
- Transferência – o sujeito muda seu curso para outro de seu interesse. (HENGLES, 2020, p.88).

Conforme Hengles (2020), observamos, ao longo da discussão, que, com o aprimoramento das pesquisas efetuadas por Tinto (1975, 1993, 1997 e 2012), o autor passa a dar uma atenção especial às relações dos alunos, sobretudo, nos últimos estudos, em que estes ganham uma importância maior. Da mesma forma, verificamos que a permanência passou a ser o foco das pesquisas, ainda que elas tenham começado com a evasão.

Com relação ao desenvolvimento teórico de Bean, analisaremos sua parceria com Eaton (2000; 2001). Bean e Eaton (2000, 2001) aprimoraram o modelo anterior de Bean e Mezner (1985), dando ênfase a processos psicológicos que contribuem para uma melhor integração acadêmica e social do estudante. Os autores analisaram as relações existentes em salas de aula de discentes ingressantes com características psicológicas, relacionadas: a autoavaliação, isto é, o pensamento e confiança desse discente, em relação ao desempenho acadêmico, ao longo de seu curso universitário; a opinião que seus familiares, amigos e outras pessoas próximas têm sobre o curso e a instituição que ele vai ingressar; as experiências obtidas, previamente, que podem facilitar nas situações que ele vai enfrentar, no ambiente universitário (HENGLES, 2020).

Quando um discente ingressa em uma IES, passam a integrar, o seu dia a dia, todos os elementos inerentes ao mundo acadêmico: professores, funcionários, prazos e etc. Este novo mundo passa a interagir com a realidade existente antes do ingresso do estudante à universidade. A forma com que estes espaços convivem, se integram ou não interferem na permanência do estudante (HENGLES, 2020).

Para construir o modelo, os autores consideram que as experiências e as interações bem-sucedidas favorecem a integração e familiaridade dos estudantes com a comunidade universitária, o que contribui para persistência do estudante no curso, apesar dos desafios inerentes a esta modalidade de ensino. O modelo considera que três tipos de interações podem estar relacionadas diretamente ao ensino superior: *as burocráticas* que são os momentos em que acontecem os “[...] registros em programas da instituição, como matrícula, bolsas, auxílio acadêmico, programas de orientação e assessoria”; *as acadêmicas* que são compostas pela “[...] interação aluno com professores, tutores, funcionários, seus pares e todos que fazem parte do corpo acadêmico da faculdade”; *as sociais* que englobam os contratos sociais com componentes da instituição, principalmente, com seus pares, professores e funcionários (HENGLES, 2020, p.101).

Usando as teorias de Bandura (1997), de French et al. (1974), de Rotter (1966) e de Weiner (1986), relacionadas com a integração acadêmica, Bean e Eaton (2001) estabelecem que: *autoeficácia (Self-efficacy)* é a avaliação que o indivíduo faz sobre sua capacidade de

ação e reação, baseada em experiências anteriores. Se o indivíduo aumenta a sua confiança, em suas habilidades, isso gera um aumento na persistência e na possibilidade de sucesso, na finalização de atividades e realização de objetivos mais complexos. O *comportamento de enfrentamento* (*Coping behavioral theory*) estabelece que, por meio da observação e avaliação do ambiente, o indivíduo começa a se adaptar e a aprender como enfrentar as novas situações, levando-o à integração ao ambiente, como consequência. O *locus de controle* (*Locus of control*) é a forma pela qual um indivíduo observa e analisa seus resultados e experiências passadas, definindo as causas pertencentes a forças internas (locus de controle interno) ou externas (locus de controle externo) (HENGLES, 2020).

O modelo de Bean e Eaton (2001) estabelece que o aluno deve sentir-se parte do ambiente universitário, compartilhar os valores institucionais, estar inserido dentro da comunidade acadêmica, a fim de que o discente esteja efetivamente integrado à universidade.

No âmbito nacional, as discussões sobre evasão e permanência ganharam força, a partir de 1995, com a criação Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras pela Secretaria da Educação Superior (SESu/MEC) e do relatório publicado pela referida comissão, intitulado Relatório de Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas (MEC, 1997). Desde então, algumas pesquisas foram realizadas, para discutir a temática em questão, algumas delas apresentadas no presente capítulo desta dissertação. Considerando os trabalhos mais recentes e métodos de avaliação da permanência, discorreremos sobre modelo elaborado por Nakamura, Castelo Branco e Jezine (2016), apresentado no artigo *Permanência na educação superior no Brasil: Construção de uma escala de medida* (CASTELO BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, 2017).

Os mencionados autores esclarecem que as discussões sobre a categoria “acesso” estão bastante consolidadas na literatura brasileira e que é preciso ampliar as produções que dialogam sobre a “permanência” no ensino superior. Neste sentido, escolheram tal categoria como o foco do trabalho.

Buscando compreender a diversidade de situações que envolvem a permanência discente na educação superior, os autores elaboraram um instrumento de pesquisa, no formato de Escala do Tipo Likert. Por meio da mencionada ferramenta, tiveram, como foco, o estudo do que pode propiciar a evasão e não os dados oficiais de abandono, abordando a permanência como o processo que compreende desde o acesso à graduação até a diplomação.

A escala em questão está dividida em seis dimensões, “[...] abrangendo desde aspectos antecedentes ao ingresso dos alunos na educação superior, até aspectos de natureza

acadêmica, incluindo programas de bolsas de pesquisa e programas assistenciais, ofertados pela instituição.” (CASTELO BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, 2017, p. 212). A primeira dimensão é a **externa ou convicção prévia**, constituída de proposições que englobam os motivos que levaram os alunos a ingressarem no curso escolhido. A segunda, **permanência**, abrange os fatores atuais que colaboram, para a continuidade dos alunos, na trajetória acadêmica. A terceira, **estrutura**, discute a estrutura oferecida pela instituição, que possibilita as atividades acadêmicas diárias relacionadas ao curso. A quarta, **programas acadêmicos**, é composta pela análise da influência dos recursos recebidos pelos alunos vinculados a estes programas. A quinta, **programas de assistência**, é formada por questões que ponderam os programas de assistência estudantil oferecidos pelas instituições aos alunos. A última, **conclusão do curso**, busca encontrar os principais fatores que viabilizam a finalização do curso.

O modelo elaborado por Nakamura, Castelo Branco e Jezine (2016) permite uma análise completa da vida acadêmica do aluno, considerando, até mesmo, as convicções prévias dos discentes ao curso. Por meio da verificação de pertinência e relevância da escala de medida por especialistas, o instrumento foi considerado adequado e coerente para aquisição de dados referentes à permanência do estudante no ensino superior.

5 EVASÃO E PERMANÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS EM MATEMÁTICA DO CCEN/UFPB

Neste capítulo, apresentamos os resultados da nossa pesquisa. Para tanto, realizamos uma breve discussão sobre as políticas de expansão e permanência, adotadas pela UFPB, a fim de contextualizar nossos resultados. Em seguida, exibimos cálculos referentes à evasão na UFPB, no CCEN e nos Cursos de Graduação em Matemática/CCEN, fruto da nossa pesquisa documental junto a esta instituição. Além disso, divulgamos os resultados do nosso estudo de caso, discutindo os achados, à luz do referencial teórico abordado e, por fim, apresentamos propostas de ações preventivas a serem implementadas pelas gestões responsáveis.

5.1 POLÍTICAS DE EXPANSÃO E PERMANÊNCIA IMPLEMENTADAS PELA UFPB: BREVES APONTAMENTOS.

Analisando os desdobramentos do processo de expansão e democratização do ensino superior brasileiro, a partir de seus desdobramentos na UFPB, podemos destacar ações vinculadas ao Programa Expandir, ao REUNI, ao PNAES, à Lei de Cotas e à programas acadêmicos.

O programa expandir, que tinha o intuito de interiorizar as IFES, buscando atender a população de cidades interioranas do Brasil, foi materializado, nesta instituição, com a criação do Campus IV, no Litoral norte da Paraíba, em 2006. O novo campus foi criado com dez novos cursos presenciais, oferecendo 550 vagas de ingresso anual em tais cursos (COSTA FILHO, 2016).

A partir de 2007, a UFPB aderiu ao programa REUNI, que visava expandir vagas e reestruturar as IFES. Conforme visualizaremos no quadro abaixo, essa instituição começou a ampliar seu número de cursos e vagas, com o Programa Expandir, mas teve uma grande expansão, a partir de 2009, com a materialização do REUNI, chegando a dobrar o número de cursos, em 2013.

Quadro 13 - Quantitativo de cursos e vagas oferecidas na graduação presencial da UFPB

| Programa | Ano | Nº de Cursos | Nº de Vagas |
|------------------------------------|------|--------------|-------------|
| Implementação do Programa Expandir | 2003 | 42 | 3457 |
| | 2005 | 44 | 3436 |
| | 2007 | 58 | 4407 |
| Implementação do REUNI | 2009 | 103 | 6305 |
| | 2011 | 116 | 7776 |
| | 2013 | 126 | 8255 |

Fonte: Extraído e adaptado de Aragão (2021).

Tal expansão não foi acompanhada, proporcionalmente, pelo crescimento do número de concluintes, já que a taxa de evasão da UFPB passou de 11,6%, em 2006, para 20,2%, em 2012%²⁹. O REUNI alcançou sua meta de ampliação de vagas, mas não a de elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais, para noventa por cento, segundo dados já discutidos nesta dissertação.

Com a implementação da Lei de Cotas, em 2013, a UFPB passou a receber alunos com diferentes perfis, diversificando o corpo discente, conforme pesquisas realizadas por Castelo Branco, Jezine e Nakamura (2013); Jezine et al. (2021). Tais estudos verificaram que o percentual de estudantes que declaram ter renda familiar entre um e dois salários-mínimos passou de 27,7%, em 2008, para 44,16%, em 2017. Quanto a origem escolar, as pesquisas observaram que o percentual de discentes oriundos de escola pública passou de 38,2%, em 2008, para 54,7%, em 2017.

A ampliação das vagas e a diversificação do corpo discente requer políticas efetivas, para viabilização da permanência e sucesso desses alunos, na instituição. Dentre as ações adotadas pela UFPB, convém destacar a assistência estudantil, atualmente promovida pela Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE). Os programas de assistência oferecidos, nacionalmente, por meio do PNAES, têm como público-alvo discentes, preferencialmente, oriundos de escola pública e apenas aqueles que possuem renda bruta per capita de até 1,5 salários mínimo (ARAGÃO, 2021).

Além desses critérios, a UFPB também estabelece critérios próprios, conforme autorizado pelo PNAES, como é o caso do requisito de estar cursando a primeira graduação, para acessar os auxílios estudantis, o que torna a AE cada vez mais focalizada e seletiva, marca das políticas sociais no âmbito do neoliberalismo. (ARAGÃO, 2021, p. 98).

Os auxílios oferecidos pela PRAPE aos estudantes da UFPB são: restaurante universitário, residência universitária, auxílio-moradia, auxílio-alimentação, programa bolsa apoiador, auxílio transporte, auxílio creche e auxílio de esporte, cultura e inclusão digital (ARAGÃO, 2021).

Além dos programas de assistência estudantil, cabe destacar outros programas que podem viabilizar a permanência discente, em execução na UFPB: Programa de Monitoria, Programa de Residência Pedagógica, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Programa de Tutoria de Apoio às Disciplinas Básicas (PROTUT),

²⁹ Cálculo realizado com base na fórmula do Instituto Lobo (2012) e nos dados das Sinopses da Educação Superior dos anos de 2006 e 2012.

Programa de Licenciatura (PROLICEN)³⁰. Além dos programas institucionais de bolsas de iniciação científica: Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC); Programa Institucional de bolsa de Iniciação Científica – Ações Afirmativas (PIBIC – AF); Programa Institucional de bolsa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI)³¹;

Esses breves apontamentos das políticas de expansão e permanência efetivadas pela UFPB nos faz perceber que, apesar das ações que já vêm sendo executadas, para viabilizar a permanência, por meio dos vários programas acadêmicos e de assistência existentes, é preciso um trabalho árduo para diminuir as taxas de evasão da instituição.

Tendo conhecimento desse sucinto contexto da UFPB, passaremos a apresentar os dados referentes às taxas de evasão na UFPB, no CCEN e nos Cursos de Graduação em Matemática, de acordo com as informações coletadas em nossa pesquisa documental.

5.2 EVASÃO E PERMANÊNCIA NO CCEN: O QUE DIZEM OS DADOS?

Conforme explicitado na metodologia desse estudo, os dados trabalhados neste tópico foram fornecidos pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), da UFPB, após solicitação formal, via processo eletrônico. O pedido foi enviado requerendo informações concernentes ao número de ingressantes, matriculados e concluintes da UFPB, do CCEN e dos Cursos de Graduação em Matemática, no período de 2013 a 2019, para verificação das taxas de evasão, nesses três âmbitos, no período pós-REUNI.

Apesar da referida superintendência ter disponibilizado informações mais atuais (2020, 2021, 2022), o recorte do período pós-REUNI exclui o contexto da pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19), uma vez que a UFPB adotou novas regras para cancelamento de vínculos dos discentes.

Para as taxas da evasão dos cursos de graduação presenciais do CCEN, foram solicitados dados referentes aos ingressantes, matriculados e concluintes, por turma e por curso (distinguidos por grau acadêmico e turnos), de 2013.1 a 2019.2. No entanto, só foram fornecidas informações por ano, impossibilitando um acompanhamento longitudinal das turmas, uma vez que pretendíamos realizar os cálculos de taxas de evasão dos mencionados cursos, de acordo com a fórmula apontada por Costa, Costa e Moura Júnior. (2017, p.19), a mesma utilizada pela PRG/UFPB. Para tanto, consideraríamos uma determinada turma que ingressou em um dado semestre e faríamos a verificação longitudinal das taxas de evasão

³⁰ Informações obtidas no site: <https://www.prg.ufpb.br/prg>

³¹ Informações obtidas no site: <http://www.propesq.ufpb.br/>

definidas para essa turma, desde o seu período inicial até período final de verificação. Diante disso, os cálculos da evasão foram realizados por meio da fórmula apresentada pelo Instituto Lobo (2012). O percentual foi obtido, a partir da multiplicação do resultado da fórmula por 100.

As informações também não foram disponibilizadas por grau acadêmico e turnos dos cursos do CCEN, sendo informado apenas o curso de modo geral, sem suas especificações, o que nos impossibilita de compararmos os cursos de licenciatura e bacharelado, bem como os cursos diurnos com os noturnos.

Tabela 4 – Número de ingressantes, matriculados e concluintes da UFPB, CCEN e Matemática/CCEN, no período de 2013 a 2019 (Presenciais).

| Ano | UFPB | | | CCEN | | | Matemática/CCEN | | |
|-------------------------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|-------------|-----------------|--------------|-------------|
| | Ingressantes | Matriculados | Concluintes | Ingressantes | Matriculados | Concluintes | Ingressantes | Matriculados | Concluintes |
| 2013 | 10.665 | 35.473 | 3.059 | 758 | 2.342 | 196 | 152 | 413 | 22 |
| 2014 | 9.883 | 35.272 | 3.469 | 761 | 2.219 | 174 | 167 | 370 | 17 |
| 2015 | 8.840 | 33.224 | 3.804 | 702 | 2.018 | 161 | 151 | 338 | 19 |
| 2016 | 8.436 | 31.367 | 3.660 | 701 | 1.993 | 210 | 135 | 335 | 20 |
| 2017 | 9.619 | 31.999 | 3.920 | 725 | 2.011 | 234 | 143 | 351 | 31 |
| 2018 | 9.011 | 29.834 | 3.596 | 709 | 1.853 | 196 | 131 | 315 | 29 |
| 2019 | 8.898 | 29.646 | 3.220 | 668 | 1.864 | 148 | 140 | 327 | 23 |
| % Crescimento 2013-2019 | - 16,56% | - 16,42% | 5,26% | - 11,87% | - 20,40% | - 24,48% | - 7,89% | - 20,82% | 4,54% |

Fonte: Superintendência de Tecnologia da Informação/UFPB.

Organização: Barbosa (2023).

Diferentemente do que ocorreu na tabela comparativa do número de vagas, matrículas e concluintes do ensino superior presencial das IFES do Brasil, Nordeste e Paraíba, no período de 2006 a 2019, que apresentou aumento expressivo do número de vagas e matrículas, a tabela 4 nos mostra que, a partir do final do REUNI, o número de vagas e matriculados, no âmbito da UFPB teve um decréscimo. Este cenário nos remete ao período de recessão econômica vivenciado pelo país, sobretudo, após 2013, conforme visto no capítulo III desta dissertação, que acarretou, dentre outras coisas, cortes e atrasos nos recursos direcionados à educação superior.

No tocante ao número de concluintes, observamos que houve um pequeno crescimento, na UFPB, e nos Cursos de Graduação em Matemática do CCEN. No entanto, esse aumento não foi acompanhado pelo CCEN, que apresentou um decréscimo de 24,48% do

total de concluintes, no período analisado. O cenário do CCEN nos acende um alerta com relação à evasão. Neste sentido, exibiremos um quadro comparativo com as taxas de evasão na UFPB, no CCEN e nos Cursos de Graduação em Matemática desse centro.

Quadro 14 – Índices de evasão na UFPB, no CCEN e na Matemática/CCEN.

| Anos | UFPB | CCEN | Matemática/CCEN |
|-------------|-------------|-------------|------------------------|
| 2013 | 22% | 30% | 36% |
| 2014 | 22% | 33% | 49% |
| 2015 | 24% | 36% | 48% |
| 2016 | 23% | 31% | 38% |
| 2017 | 20% | 28% | 32% |
| 2018 | 26% | 36% | 43% |
| 2019 | 21% | 28% | 35% |

Fonte: Superintendência de Tecnologia da Informação/UFPB.

Organização: Barbosa (2023).

O quadro nos revela que o CCEN, de fato, apresentou uma significativa taxa de evasão, nos anos analisados, tendo seu maior pico em 2015 e 2018. Conforme já mencionado, os cálculos foram realizados com base na fórmula do Instituto Lobo³², que não realiza um estudo longitudinal, como o Observatório de Dados da Graduação/PRG, e que isso pode interferir em nossa análise comparativa com os dados apresentados na introdução desta pesquisa³³.

As taxas da instituição se mantiveram constantes, apresentando pequenas variações, ao longo dos anos, já as dos Cursos de Graduação em Matemática exibiram alternâncias, especialmente nos anos de 2014 e 2015. Com o intuito de observarmos como a evasão se materializa entre os cursos de graduação presenciais do CCEN, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 15 – Índices de evasão nos cursos de graduação presenciais do CCEN.

| Cursos | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | Taxa Média de evasão por ano |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------------------------------|
| Ciências Biológicas | 28% | 22% | 29% | 24% | 21% | 27% | 21% | 24,57% |
| Estatística | 43% | 44% | 52% | 50% | 26% | 50% | 31% | 42,28% |
| Física | 39% | 43% | 44% | 38% | 37% | 50% | 39% | 41,42% |

³² Fórmula: $Ev = 1 - [M(n) - In(n)] / [M(n-1) - C(n-1)]$. Assim, o índice de evasão (Ev) é 1 menos a diferença entre o número de matrículas em um dado ano e o número de ingressantes neste dado ano, dividido pela diferença do número de matrículas do ano anterior e o número de concluintes do ano anterior (SILVA FILHO; LOBO, 2012). O percentual foi obtido a partir da multiplicação do Ev por 100.

³³ O ODG/PRG apontou que o percentual de evasão do mencionado Centro em 2018.1, referente às turmas ingressantes de 2003.1 até 2013.1, é de 73,3% de um total de 6.552 alunos (UFPB, 2019).

| | | | | | | | | |
|-------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|
| Geografia | 24% | 22% | 27% | 26% | 27% | 26% | 29% | 25,85% |
| Matemática | 36% | 49% | 48% | 38% | 32% | 43% | 35% | 40,14% |
| Química | 27% | 29% | 35% | 31% | 28% | 37% | 22% | 29,85% |

Fonte: Superintendência de Tecnologia da Informação/UEPB.
Organização: Barbosa (2023).

O quadro 15 nos revela que, no âmbito do CCEN/UEPB, os Cursos de Estatística, Física e Matemática apresentaram as maiores taxas média de evasão por ano. Considerando que os cálculos dos índices de evasão foram efetuados, tendo como variável o número de ingressantes, matriculados e concluintes, bem como que o número de ingressantes do Curso de Estatística é menor que o dos Cursos de Física que, por conseguinte, é menor que o dos Cursos de Matemática, verificamos que o Curso de Estatística apresenta, proporcionalmente, maiores índices de evasão, seguido do Curso de Física e Matemática, neste cálculo que tem como base a fórmula do Instituto Lobo (2012).

Este resultado nos inquieta, uma vez que os Cursos de Física e de Matemática são, popularmente, conhecidos como os de maiores índices de evasão no âmbito do CCEN. Diante disso, procurando compreender melhor como a evasão se deu, ao longo dos anos, nesses cursos, a pesquisadora buscou ajuda de um pesquisador da Matemática/CCEN/UEPB³⁴ e, juntos, desenvolveram uma fórmula para calcular a taxa acumulada de evasão de tais cursos, no período de 2013 a 2019, conforme explicitado na metodologia deste trabalho.

Para tanto, considerando o ano de 2013 como ponto inicial do período analisado, passaremos a calcular o número de matrículas ideal, nos anos subsequentes, até 2019, para cada um desses cursos. O cálculo é feito da seguinte forma: o número de Matrículas ideal (Mi) de 2014 é resultado da subtração do número de Matrícula Real (Mr), em 2013, pelo número de concluintes (C), em 2013, somado ao número de ingressantes (I), em 2014. $Mi_{14} = (Mr_{13} - C_{13}) + I_{14}$; $Mi_{15} = (Mi_{14} - C_{14}) + I_{15}$ e, assim, sucessivamente, até 2019.

Conhecendo o número de matrículas ideal no ano de 2019, dividiremos o Mr_{19}/Mi_{19} para obtermos a Taxa Acumulada de Matrículas (TAM) do ano de 2013 a 2019. Assim, a $TAM_{13-19} = Mr_{19}/Mi_{19}$. Obtendo esse índice, conseguimos calcular a Taxa acumuladas de evasão (TAE). Portanto, $TAE_{13-19} = 1 - TAM_{13-19}$

Traçaremos, a partir de agora, um panorama do número de matrícula ideal (Mi) e do número de matrícula real (Mr) dos cursos de graduação presenciais do CCEN, por meio de gráficos, com base nos cálculos supramencionados.

³⁴ A fórmula da taxa acumulada de evasão explicitada neste trabalho é fruto de uma discussão com o Pesquisador Maurício Cardosos dos Santos, do Departamento de Matemática/CCEN.

Gráfico 2 – Matrículas Ciências Biológicas

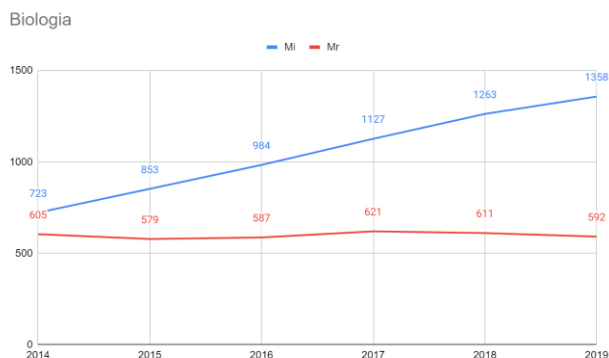
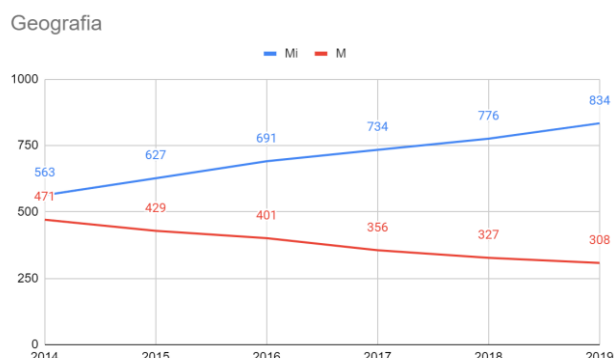


Gráfico 3 – Matrículas real x ideal Geografia



Fonte: Dados da pesquisa (2023). Elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Matrículas Química

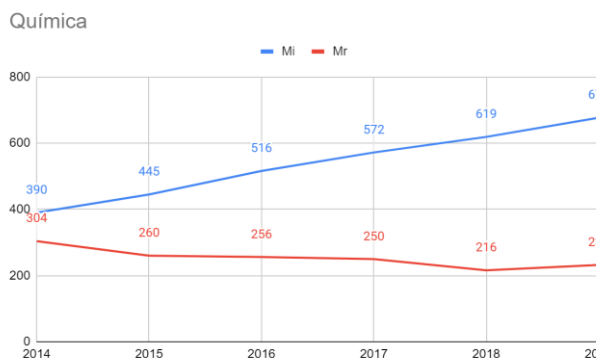
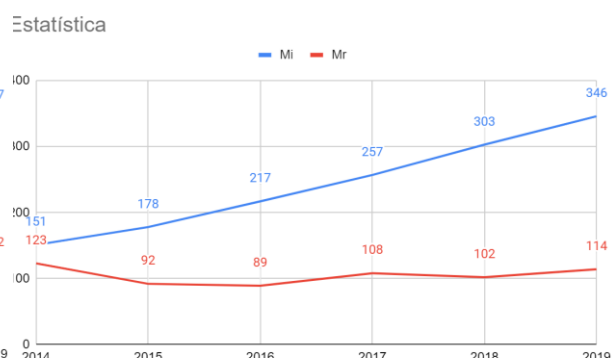


Gráfico 5 – Matrículas Estatística

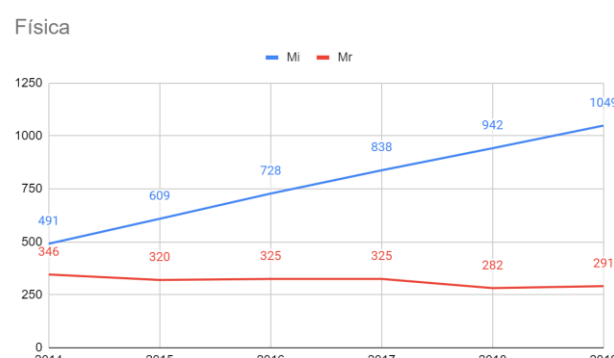


Fonte: Dados da pesquisa (2023). Elaborado pela autora.

Gráfico 6 – Matrículas Matemática



Gráfico 7 – Matrículas Física



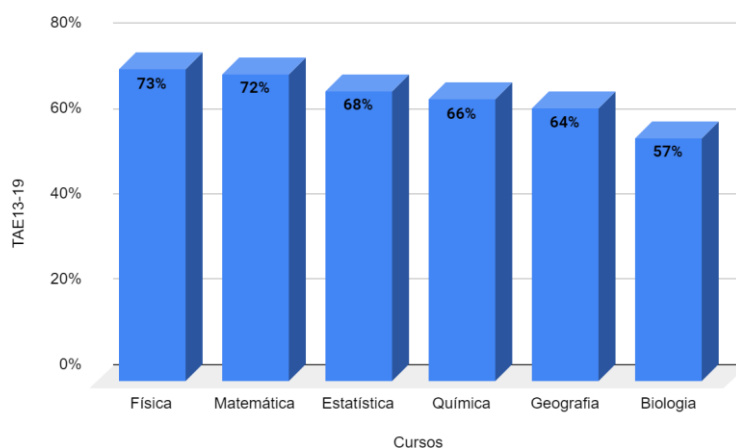
Fonte: Dados da pesquisa (2023). Elaborado pela autora.

Observamos que todos os cursos apresentam uma diferença acentuada entre o número de matrícula ideal e o real, uma vez que o a matrícula ideal foi 2,2 vezes maior que a real, no Curso de Ciências Biológicas; 2,7 vezes maior, no Curso de Geografia; 2,9 vezes maior, no

Curso de Química; 3 vezes maior, no Curso de Estatística; 3,5 vezes maior, no Curso de Matemática; e 3,6 vezes maior, no Curso de Física, no ano de 2019, conforme gráficos apresentados. Esses dados sinalizam que o CCEN enfrenta altos índices de evasão acumulada, especialmente nos Cursos de Matemática e Física, que apresentaram as maiores diferenças entre os dois tipos de matrículas.

Para verificarmos a taxa acumulada de evasão, no período de 2013 a 2019, dos cursos em questão, apresentaremos o gráfico a seguir, com os percentuais concernentes a tais índices de cada curso.

Gráfico 8 – Taxa acumulada de evasão dos cursos de graduação presenciais do CCEN



Fonte: Dados da pesquisa (2023). Elaborado pela autora.

Observando o gráfico acima, percebemos que o CCEN precisa adotar medidas que viabilizem a permanência dos alunos nos cursos de graduação presenciais, já que todos eles apresentam taxa acumulada de evasão maior do que 50%. Conforme explicitado na introdução dessa pesquisa, a evasão causa danos aos estudantes, à instituição e à sociedade de modo geral, já que recursos públicos estão sendo utilizados para formar profissionais e essa finalidade não está sendo alcançada. Os índices revelam que o centro em tela requer uma atenção especial da gestão central, no sentido de elaborar e executar políticas que visem a diminuição da evasão.

Apesar de não termos conseguido dados desses cursos, por habilitação e turno, cabe destacarmos que cinco dos seis cursos apresentados possuem habilitação em licenciatura, bem como quatro deles funcionam no turno noturno, além do diurno, e que essas são características encontradas na literatura estudada como preditoras da evasão. Na pesquisa realizada por Cunha Júnior (2021), na UFMS, os cursos com a habilitação em licenciatura

apresentaram o segundo maior índice de evasão. No tocante ao turno de funcionamento, os cursos noturnos apresentaram maior taxa.

Apresentado esse breve cenário da evasão na UFPB, no CCEN e nos Cursos de Graduação em Matemática do referido centro, trataremos a seguir dos dados coletados, por meio do nosso estudo de caso.

5.3 EVASÃO E PERMANÊNCIA DOS DISCENTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS EM MATEMÁTICA/CCEN

Apresentaremos, a partir de agora, os resultados da nossa pesquisa empírica realizada através da aplicação de um questionário online, no período de 03 de maio a 30 de junho de 2022, tendo como amostra os alunos dos cursos de graduação em matemática do CCEN/UFPB, ingressantes de 2013.1 a 2021.1.

O estudo contou com a participação de quarenta e sete discentes ativos, nos cursos em tela, dos quais trinta e quatro se enquadram no grupo de “alunos ativos ingressantes” (discentes que, ao responderem a pesquisa, estavam do primeiro ao quarto período letivo) e treze pertencem ao grupo de “discentes ativos não ingressantes” (estudantes que, ao responderem o questionário, estavam do quinto ao último período letivo), conforme item 2.2.4 da metodologia desse estudo.

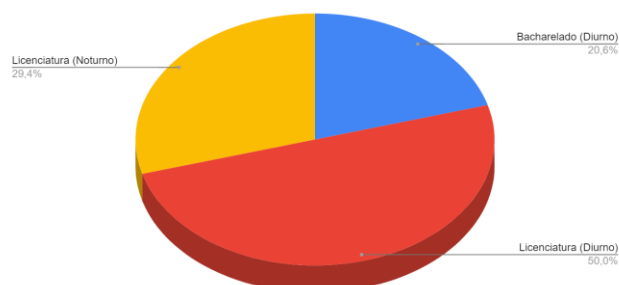
Delimitados esses grupos, passaremos a discorrer sobre a caracterização de cada um deles e, posteriormente, iremos verificar quais as informações comuns e distintas entre tais discentes para, assim, propor ações preventivas e estratégias de combate à evasão.

5.3.1 Características dos Alunos Ativos Ingressantes

Neste tópico, abordaremos as características dos trinta e quatro alunos ingressantes respondentes da pesquisa e buscaremos, a partir da análise dos dados, identificar possíveis preditores da evasão discente nos cursos em questão.

5.3.1.1 Perfil

Gráfico 9 – Habilitação e turno do curso “ingressantes”



Fonte: Dados da pesquisa (2023). Elaborado pela autora.

O perfil dos alunos ativos “ingressantes” se caracteriza da seguinte forma: discentes feras dos Cursos de Matemática Licenciatura diurno (50%) e noturno (29,4%), bem como do Bacharelado em Matemática diurno (20,5%). Conforme abordado anteriormente, cursos com habilitação em licenciatura apresentam altas taxas de evasão (CUNHA JÚNIOR, 2021). Diante disso, apontamos essa característica dos respondentes como uma alerta para uma possível evasão dos discentes dos Cursos de Graduação em Matemática do CCEN.

Gráfico 10 – Sexo biológico “ingressantes”

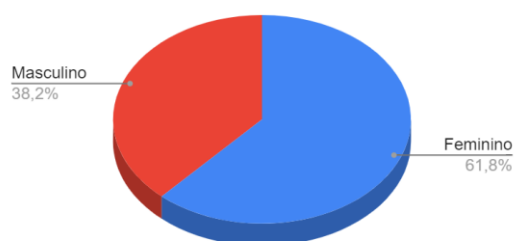
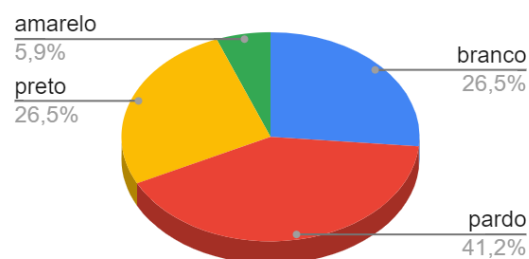


Gráfico 11 – Cor/Raça “ingressantes”



Fonte: Dados da pesquisa (2023). Elaborado pela autora.

Os respondentes são, em sua maioria, do sexo biológico feminino, com pessoas do sexo masculino, na faixa etária de 18 a 43 anos, e do gênero feminino, na faixa de idade de 18 a 54 anos. No tocante ao estado civil, são predominantemente solteiros. O sexo biológico evidenciado nos faz refletir sobre uma mudança de perfil, rompendo com características históricas de pouca presença de mulheres na área de ciências exatas, questão que vem sendo

debatida na atualidade. Para contribuir com essa mudança, diversos editais, incentivando a presença de meninas nessa área de conhecimento, em particular, na Matemática, têm sido criados e divulgados, nos últimos anos. Com isso, observamos uma mudança positiva no corpo discente dos cursos em tela.

No que se refere à identificação de raça/cor, dentro da amostra, não há indígenas e os discentes se identificam predominantemente como negros (41,2% pardos e 26,5% pretos). A maior parte dos discentes é oriunda de escola pública, na qual cursaram e concluíram o ensino médio em período diurno ou de forma integral. Porém, a maioria cursou o ensino fundamental somente em escola pública (41,17%) ou somente em escola particular (41,17%). A origem escolar apresentada é outro alerta importante no tocante à evasão, já que os concluintes oriundos de escolas públicas apresentam maior probabilidade de evadir do sistema de ensino (PAULA, 2021).

Quanto ao desempenho escolar antes de ingressar na UFPB, a maioria classificou como bom. Os respondentes informaram que não frequentaram cursinho pré-vestibular e que não tiveram dificuldade no ingresso na educação superior, mas que apresentaram dificuldade na escolha do curso. Os discentes assinalaram, predominantemente, que têm o Curso de Matemática/CCEN/UFPB como opção de primeira titulação.

No que concerne à profissão dos pais dos discentes, observou-se que, em maioria, os pais são de ocupação desconhecida, já as mães possuem ocupações do lar e assemelhadas. No que tange ao nível de instrução familiar, a maior parte dos pais possui ensino fundamental incompleto; as mães, em sua maioria, cursaram o ensino médio completo, seguido do ensino fundamental incompleto. Tinto (1993, *apud* Hengles, 2020), destaca a importância da educação recebida da família para permanência discente.

5.3.1.2 Caracterização socioeconômica

Perfilando a situação socioeconômica dos alunos ingressantes e da família, destacamos a baixa renda da população estudada, que possuem renda familiar mensal de 1 a 1,9 salários mínimos; a maioria dos pais e mães estão trabalhando ou possui outra situação ocupacional. Importante mencionar que 18% dos pais e 18% das mães estão desempregados e a maioria dos discentes não trabalha. Os alunos, majoritariamente, residem em João Pessoa, sede dos Cursos de Graduação em Matemática estudados, ou em cidades circunvizinhas, sendo raros os que residem mais distantes com até cerca de 560 km da capital, em direção ao sertão da Paraíba, como é o caso de um aluno que reside em São José de Piranhas. Neste tópico,

observamos mais um preditor da evasão, uma vez que, segundo Tinto (1993, *apud* Hengles, 2020), a permanência está proporcionalmente relacionada a condição socioeconômica do aluno: quanto maior a condição, maior a possibilidade de permanecer no curso superior.

5.3.1.3 Expectativas com relação ao curso

Diante da pesquisa, podemos dizer que a escolha do curso dos discentes em estudo foi, predominantemente, por questões de identificação, e não por facilidade do acesso, estando a maioria no curso que deseja cursar, apesar de dez (29,4%) dos trinta e quatro analisados afirmarem que não estão cursando o curso desejado. Embora seja um percentual relativamente baixo, esse dado é preocupante, já que, nos estudos de Jezine et al (2021), realizados no âmbito da UFPB, a falta de identificação com o curso é apontada como segunda principal causa de evasão.

A maioria dos alunos escolheram os Cursos de Matemática porque eles preparam os discentes para o mercado de trabalho (52,9%). A maior parte dos respondentes informou não ter escolhido o curso porque ele favorece o prestígio social e a ascensão social.

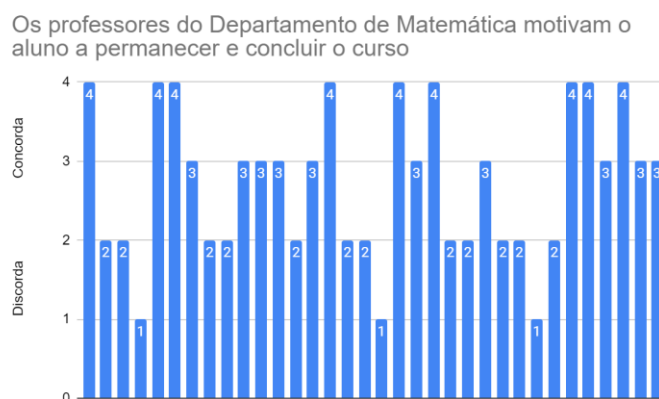
Somente oito pessoas (23,5%) indicaram discordar que pretendem continuar matriculados no curso; destas três discordam totalmente. Assim, interpretamos que a maioria segue com pretensões em está vinculado aos cursos. Contudo, os oito discentes que já sinalizaram sua evasão requerem uma maior atenção da gestão dos Cursos de Graduação em Matemática.

Metade atribui sua permanência no curso por ajuda da família, sendo que a maioria não possui bolsas e não participa de programas de assistência estudantil. A referida premissa corrobora com os estudos de Tinto (1975, *apud* Schenatz, 2019), os quais apontam que as condições financeiras familiares do discentes podem influenciar a permanência do aluno.

5.3.1.4 Integração acadêmica e social

Os alunos ingressantes expressaram que a maioria dos professores do último semestre cursado são considerados excelentes ou no mínimo bons; que as disciplinas do início do curso, ministradas por professores do DM ou de outros Departamentos, estimulam o aprendizado com exemplos e aplicações.

Gráfico 12 – Motivação dos docentes do DM para o aluno permanecer e concluir o curso



Fonte: Dados da pesquisa (2023). Elaborado pela autora.

A maioria dos respondentes concordou com a premissa “os professores do DM motivam o aluno a permanecer e concluir o curso”, apesar de muitos terem assinalado que discordam. Sobre o processo de avaliação (provas, exercícios etc.), os respondentes consideram, em maioria, que contribui para a aprendizagem das disciplinas, porém discordam que este processo contribui para a permanência do aluno no curso, e concordam que contribui para o abandono da disciplina.

O entrosamento com os demais colegas e professores do curso foi considerado motivante, para o aluno permanecer e concluir. Com relação ao questionamento se o atendimento realizado na secretaria da coordenação do curso motiva o aluno a permanecer e concluir, 55,9% concordam e 44,1% discordam com a referida premissa.

Considerando a integração social notada nesta pesquisa, evidenciamos que há um possível fator da evasão, baseado em Nardoto (2021), Carreira (2021) e Tinto (1975, *apud* Schmitt, 2016), já que tais autores sinalizam que a integração acadêmica, o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico, a integração social e o desempenho acadêmico são considerados preditores da evasão.

5.3.1.5 Infraestrutura do curso

No que concerne à infraestrutura oferecida pelos cursos, 55,9% dos respondentes concordam e 44,1% discordam que as salas de aula dispõem de conforto. Por outro lado, a maioria discorda que os laboratórios são bem equipados e confortáveis. Com relação às bibliotecas da UFPB, em maioria, os estudantes informaram que encontram o que precisam. No estudo de Carrera (2021), as características da instituição foram consideradas como

preditoras que viabilizam a análise da evasão. Nesse sentido, é necessário maior atenção da coordenação dos cursos quanto a estrutura dos laboratórios.

5.3.1.6 Programas acadêmicos com bolsa de estudo

Dentre os alunos ingressantes, somente quatro (11,76%) afirmaram ter participado dos seguintes programas acadêmicos: um do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2,9%), um do programa de residência pedagógica (2,9%) e dois do Programa de Monitoria (5,9%). Atualmente, um participa do Pibid (2,9%) e três do Programa de Monitoria (8,8%). Alguns alunos apontaram a ausência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no questionário.

Os que foram ou estão sendo vinculados aos programas acadêmicos com bolsa apresentam opinião unânime de que sua participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para qualificação profissional. Também sinalizam que a participação nestes programas contribuiu ou contribuirá para dar continuidade aos estudos, para produção acadêmica e para formação crítico social.

Com relação à participação em programas acadêmicos, a maioria destes ingressantes assinalou que discorda, parcial ou totalmente, com as premissas de que “o aspecto que desmotivou ou desmotiva a participação em programa acadêmico” está atrelado “ao valor das bolsas ofertadas, à orientação inadequada, à complexidade no desenvolvimento da pesquisa ou à carga horária excessiva”.

Considerando o universo de discentes respondentes, constatamos uma baixa participação em programas acadêmicos, apenas 11,8%. Esse fato pode estar vinculado às conclusões da pesquisa de Jezine, Farias e Felinto (2018), que retrataram que o aumento do número de matrículas, na UFPB, de 2010 a 2014, não foi acompanhado pelo crescimento da porcentagem de estudantes atendidos pelos programas acadêmicos. O estudo também revelou que a participação em programas acadêmicos contribui para permanência e conclusão do curso.

5.3.1.7 Programa de Assistência Estudantil

Dos programas assistenciais, foram ou estão sendo contemplados cinco alunos (14,7%). Estes discentes informaram que foram contemplados pelo Auxílio Instrumental

(um), Restaurante Universitário (dois), Auxílio Transporte (três), sendo um dos alunos citados contemplado com dois destes auxílios.

Na opinião absoluta dos contemplados nos programas assistenciais, os recursos fornecidos pelos programas contribuem para dar continuidade aos estudos. A maioria concorda que os programas de assistência estudantil são amplamente divulgados e considera que é fácil e simples candidatar-se a um programa de assistência. A maioria absoluta reconhece que os recursos fornecidos pelos programas são eficientes, e a opinião sobre a suficiência do recurso é, em maioria, considerada suficiente.

Neste sentido, Araújo et al. (2019) observaram, por meio de uma pesquisa, que os alunos beneficiários dos auxílios do PNAES apresentaram os melhores índices de permanência, em todos os cursos analisados. No entanto, neste estudo de caso, o baixo índice de discentes vinculados aos programas de assistência estudantil sinaliza que muitos estudantes não têm esse fator motivacional para permanência.

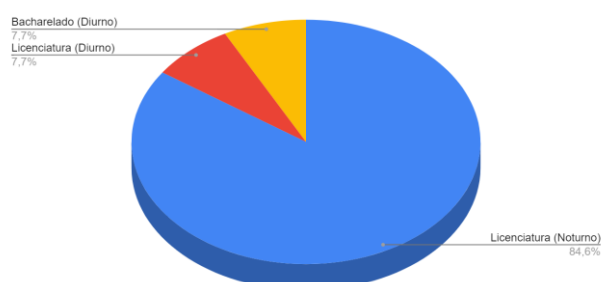
Alguns alunos mencionaram as dificuldades encontradas no período da pandemia do novo Coronavírus, em virtude da falta de equipamentos de informática, para acompanhar as aulas online.

5.3.2 Características dos Alunos Ativos Não Ingressantes

Neste item, apresentaremos a caracterização dos treze alunos não ingressantes respondentes da pesquisa e procuraremos, a partir da análise dos dados, identificar possíveis determinantes da evasão e da permanência dos discente nos cursos em questão.

5.3.2.1 Perfil

Gráfico 13 – Habilitação/Turno do curso “não ingressantes”



Fonte: Dados da pesquisa (2023). Elaborado pela autora.

Os alunos ativos “não ingressantes” começaram o curso entre o período 2013.1 a 2018.1, e, predominantemente, cursam Licenciatura noturno. No tocante ao turno de funcionamento, uma pesquisa realizada por Cunha Júnior (2021), na UFMS, indicou que os cursos noturnos apresentaram maior taxa de evasão.

Gráfico 14 – Sexo Biológico “não ingressantes”

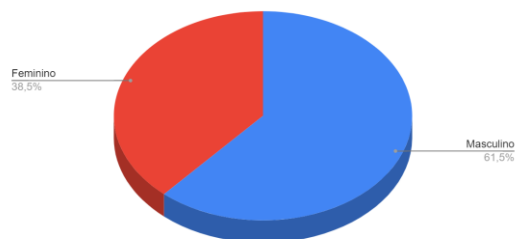
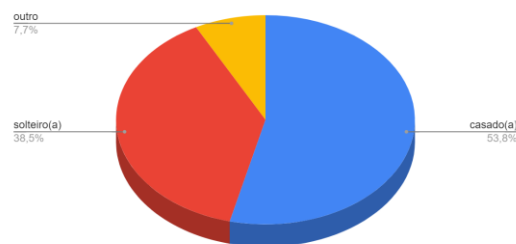


Gráfico 15 – Estado Civil “não ingressantes”



Fonte: Dados da pesquisa (2023). Elaborado pela autora.

São, em sua maioria, do sexo biológico masculino (61,53%). Essa última característica nos faz refletir, já que estamos falando de discentes que passaram pelos semestres mais críticos com relação à evasão e, mesmo assim, se mantiveram no curso e que o estudo realizado por Adachi (2017) apontou que as mulheres apresentam maior índice de conclusão que os homens. Percebemos que, em nossa pesquisa, há um dado que diverge dos achados da referida autora, talvez apontando para uma peculiaridade dos Cursos de Matemática.

Dentro da amostra, percebemos que a faixa etária do sexo masculino é de 31 a 41 anos e do sexo feminino, 21 a 60 anos. Quanto à cor/raça, a maioria se identifica como pardo. Não há registros de indígenas. Com relação ao estado civil, em maioria, são casados, seguidos dos solteiros, tendo um identificado seu estado civil como “outro”. O fato da maioria dos respondentes serem casados chama nossa atenção para as responsabilidades financeiras desses alunos com a renda familiar, as quais podem influenciar o processo de evasão, conforme Tinto (1975, *apud* Schenatz, 2019).

A maior parte é oriunda de escola pública, na qual cursou o ensino fundamental e ensino médio, tendo cursado o ensino médio, predominantemente, no turno diurno. Os discentes concluíram o ensino médio antes de 2012 (46,15%), em 2013 (7,6%), em 2014 (7,6%), em 2015 (7,6%), em 2017 (23,07%) e em 2019 (7,6%). Os respondentes consideram seu desempenho escolar, antes de ingressarem na Universidade, como “bom”. A maioria não frequentou cursinho pré-vestibular e não teve dificuldade de ingressar no ensino superior.

Estes discentes, em maioria, têm o curso de Matemática/CCEN/UFPB como primeira graduação. O percentual de alunos que concluíram o ensino médio, antes de 2012, chama nossa atenção com relação à retenção de discentes nos cursos em tela, fato que pode ser analisado mais profundamente em estudos futuros.

Com relação à família destes discentes, os pais, em maioria, são de profissão desconhecida e profissões manuais não especializadas, e as mães possuem ocupações do lar e assemelhadas. No tocante ao nível de instrução familiar, 30,7% dos pais cursaram o ensino médio completo, 23,07% o ensino fundamental incompleto, e 23,07% não frequentou a escola; já as mães têm nível de instrução distribuído, em maior proporção, entre ensino fundamental incompleto e ensino médio completo.

5.3.2.2 Caracterização socioeconômica

No que concerne à situação socioeconômica dos alunos não ingressantes e suas famílias, a baixa renda familiar se destaca, com a maioria percebendo de 1 a 1,9 ou de 2 a 2,9 salários mínimos. Também foi verificado que a maioria dos discentes está vinculada a algum trabalho remunerado com, pelo menos, até 30h semanais ou mais. A maior parte dos pais e mães estão trabalhando ou apresenta sua situação ocupacional informada como “outra”, sendo cinco pessoas desempregadas. Somente uma pessoa não possui computador. Constatou-se, ainda, que, a maioria, reside na grande João Pessoa, ou seja, a distância não é um grande empecilho para evasão do curso, sendo o mais distante somente um, residente na cidade de Diamante/PB, que dista cerca de 500km da Capital.

A relação trabalho/estudo, apresentada nas características socioeconômicas dos respondentes, é muito preocupante, uma vez que tal relação foi identificada como principal preditora da evasão nas pesquisas de Castro (2013), Silva (2017), Souza (2017), Kassuda (2017), Fassina (2018) e Jezine et al. (2021).

5.3.2.3 Expectativas com relação ao curso

No tocante às expectativas com relação ao curso, estes alunos discordam que a escolha do curso se deu por ser mais fácil entrar, optando pela Graduação em Matemática por se identificarem. A maioria dos discentes concorda que o curso proporciona prestígio social e que estão no curso que sempre desejaram cursar.

A preparação para o mercado de trabalho também foi apresentada como contribuinte para escolha do curso. Essa expectativa reforça a Teoria do Capital Humano, a qual difunde que cabe ao trabalhador se qualificar e usar a educação como meio para ampliar sua renda. Desta forma, a responsabilidade pela condição social/salarial é do próprio trabalhador. Assim, o capital consegue justificar as desigualdades salariais (MINTO, 2005).

Os respondentes têm, predominantemente, a pretensão de continuar no curso, sendo indicado que continuam no curso devido: a ajuda familiar, por força de vontade, porque o curso proporciona boa perspectiva profissional e pela ascensão social; não sendo fator principal permanecer por participar de programa acadêmico de bolsas de estudo ou por estarem inseridos em programas de assistência estudantil, tendo em vista que apenas sete destes estão/estiveram vinculados a programas acadêmicos ou de assistência. De maneira geral, estão satisfeitos com o curso.

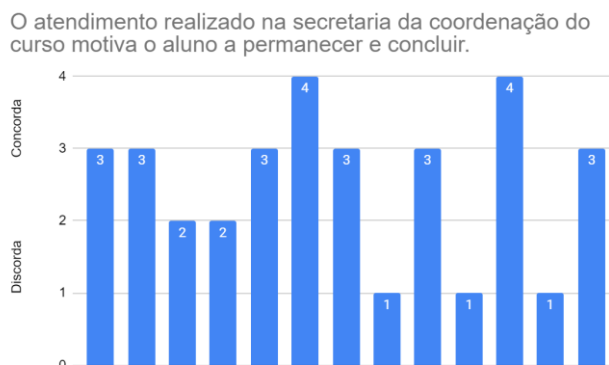
5.3.2.4 Integração acadêmica e social

Com relação à integração acadêmica e social com docentes, os respondentes assinalaram que a maioria dos professores do último semestre cursado, nos Cursos de Graduação em Matemática, são excelentes ou no mínimo bons; os alunos não ingressantes consideram, em maioria, que as disciplinas do início do curso, ministradas por professores do Departamento de Matemática (DM), estimulam o aprendizado com exemplos e aplicações, bem como as ministradas por professores de outros Departamentos.

De acordo com a maioria predominante destes discentes, os professores do DM motivam o aluno a permanecer e concluir o curso. Sobre o processo de avaliação (provas, exercícios etc.) consideram, em maioria, que contribui para a aprendizagem das disciplinas, porém discordam que este processo contribui para a permanência do aluno no curso, e concordam que contribui para o abandono da disciplina.

O entrosamento com os demais colegas e professores do curso foi considerado bastante motivante para o aluno permanecer e concluir. Já o atendimento, realizado na secretaria da coordenação do curso, motiva o aluno a permanecer e concluir, porém as respostas não foram tão enfáticas quanto às motivações vindas dos colegas e professores.

Gráfico 16 – Motivação do atendimento realizado na secretaria para permanência no curso



Fonte: Dados da pesquisa (2023). Elaborado pela autora.

Percebemos que, entre os alunos não ingressantes, há uma boa integração acadêmica e social, com ressalvas para o atendimento da coordenação do curso, o que nos levar a acreditar que esses alunos têm potencial de permanecer na graduação, já que, conforme Tinto (1975, *apud* Schmitt, 2016), integrações favorecem a permanência discente na educação superior.

5.3.2.5 Infraestrutura do curso

No tocante à infraestrutura oferecida pelos cursos, os alunos consideram que as salas de aula são confortáveis, contudo, discordam que os laboratórios são bem equipados, o que condiz com a prática, já que os cursos em questão dispõem de poucos laboratórios e os mesmos se encontram defasados. Com relação às bibliotecas da UFPB, a maioria predominante informou que encontra o que precisa.

Percebemos, neste item, que os laboratórios dos cursos em questão são um gargalo na infraestrutura desses. Cabe destacar que Kussuda (2017) observou, em sua pesquisa, que a falta de uma boa infraestrutura para estudos é causadora da evasão.

5.3.2.6 Programas acadêmicos com bolsa de estudo

Dentre os alunos que afirmaram ter participado de programas acadêmicos, quatro (30,7%) informaram que foram vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), dois (15,3%) ao Programa de Residência Pedagógica e um (7,69%) ao Programa de Monitoria. Atualmente, um (7,69%) participa do Programa de Residência Pedagógica e um (7,69%) do Programa de Licenciatura (PROLICEN).

Na opinião destes que foram ou estão sendo contemplados por programas acadêmicos com bolsa, é unânime a compreensão de que sua participação, no programa acadêmico, contribuiu ou contribuirá para qualificação profissional. Os alunos entendem, também, que a participação nestes programas contribuiu ou contribuirá para dar continuidade nos estudos, para produção acadêmica e para formação crítico-social.

Como fator desmotivador para participação em programas acadêmicos, a maioria concorda que está o valor das bolsas ofertadas; e discordam, em maioria, com as premissas de que “o aspecto que desmotivou ou desmotiva a participação em programas acadêmicos” está relacionado à orientação inadequada, à complexidade no desenvolvimento da pesquisa ou à carga horária excessiva.

5.3.2.7 Programa de Assistência Estudantil

Dos programas assistenciais, foram ou estão sendo contemplados poucos alunos, mais especificamente três (23%). Estes alunos informaram que foram contemplados pelo Auxílio Instrumental (dois), Bolsa permanência (um), Restaurante Universitário (dois), Auxílio Inclusão Digital (um), Auxílio Transporte (um), sendo um desses alunos contemplados por quatro destes auxílios e um contemplado com 2 tipos de auxílios.

Na opinião dos contemplados acima descritos, os recursos fornecidos pelos programas contribuem, para dar continuidade aos estudos; 50% dos respondentes concordam que os programas de assistência estudantil são amplamente divulgados, mas 50% discordam, o que nos leva a refletir sobre tal divulgação. Os alunos consideram que os recursos fornecidos pelos programas são eficientes, mas não suficientes.

Considerando a baixa renda familiar do grupo respondente, conforme verificamos nas condições socioeconômicas destes, o pequeno número de estudantes contemplados por auxílios do PNAES e de participantes de programas acadêmicos, com bolsa de estudo, apresentados no item anterior, chama nossa atenção. O estudo de Batista (2016) sinaliza que uma estratégia utilizada pelos discentes, para driblar a falta de recursos financeiros e permanecer no curso, é procurar ser selecionado nos editais desses auxílios e programas, o que, diante dos números, não tem se concretizado entre os alunos dos Cursos de Graduação em Matemática.

A seguir, apresentaremos um quadro comparativo das nuances que envolvem os discentes ingressantes e não ingressantes.

5.3.3 Quadro comparativo entre os alunos ativos ingressantes e não ingressantes

Quadro 16 – Análise comparativa dos alunos ativos ingressantes e não ingressantes

| Dimensão analisada | Ingressantes | Não Ingressantes | Análise |
|--------------------------------------|---|---|--|
| PERFIL | 50% cursando licenciatura em turno diurno; maioria do sexo biológico feminino; predominantemente solteiros e negros; oriundos de escola pública; classificando seu desempenho escolar antes de ingressar na UFPB como “bom”. Não frequentaram o cursinho pré-vestibular e não tiveram dificuldades para ingressar na graduação; o curso de matemática é a primeira opção de titulação e teve sua escolha por identificação. Pais com ocupação desconhecida e mães com ocupação do lar; nível de instrução dos pais: ensino fundamental incompleto, e das mães: ensino médio completo. | Predominantemente cursam licenciatura noturna. São, em maioria, do sexo biológico masculino; se identificam como pardos, sendo, em sua maioria, casados. São oriundos de escola pública. A maioria classificou seu desempenho escolar antes de ingressar na UFPB como “bom”. A maioria não frequentou cursinho pré-vestibular e não teve dificuldade em ingressar no ensino superior. Tiveram o curso de matemática como primeira opção de graduação. Pais, em maioria, de profissão desconhecida e mãe com ocupação do lar; O nível de instrução dos pais é, em maioria, de ensino médio completo, já as mães têm nível de instrução distribuído, em maior proporção, entre o ensino fundamental incompleto e ensino médio completo. | Os Cursos de Graduação em Matemática do CCEN possuem mais vagas para Licenciatura e tal fato é refletido nos respondentes dos questionários. Tendo verificado, ao longo dessa pesquisa, que as Licenciaturas apresentam acentuados índices de evasão, percebemos que esses cursos merecem uma atenção especial da gestão, especialmente o curso noturno, que também é sinalizado na literatura abordada como de altas taxas de evasão. A distinção apresentada quanto ao sexo biológico dos dois grupos nos leva a refletir sobre uma possível mudança no perfil dos cursos, influenciada pela acentuação de movimentos de inclusão de mulheres nas Ciências Exatas. O grupo de não ingressantes exibiu uma característica de alerta: responsabilidades financeiras em virtude do estado civil, haja vista que foi verificado, neste estudo, que a renda família e a relação trabalho/estudo são preditores da evasão. Outro alerta importante é dado com a origem escolar dos respondentes, sendo a maioria, em ambos os grupos, oriundos de escola pública, outro preditor da evasão, identificado na literatura abordada. Convêm destacar, ainda, o nível de instrução dos pais, que, nos dois grupos, não passa do ensino médio, e é considerado pelas pesquisas como relevante, para permanência discente na graduação. |
| CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA | Renda familiar de até 1,9 salários-mínimos mensais; maioria dos discentes não trabalham; maioria dos pais e mães trabalham ou possuem outra situação ocupacional; residem majoritariamente em João Pessoa ou cidades circunvizinhas. | Renda familiar de até 1,9 ou de 2 a 2,9 salários-mínimos mensais; maioria dos discentes possui trabalho remunerado de no mínimo 30h semanais; maioria dos pais e mães trabalham ou possuem outra situação ocupacional; residem majoritariamente em João Pessoa ou cidades circunvizinhas. | Destacamos a baixa renda da população estudada, que, segundo os autores abordados, está proporcionalmente relacionada à permanência do aluno no curso: quanto menor a renda familiar, menor a chance de permanecer na graduação. Este fato ressalta a importância dos programas acadêmicos, com bolsa de estudo, e do programa de assistência estudantil, em que ambos podem viabilizar, de alguma forma, que esse público de baixa renda permaneça no ensino superior, já que as condições de renda familiar não são favoráveis. Ressaltamos, também, a relação trabalho/estudo, encontrada no grupo de não ingressantes, fator considerado como principal preditor da evasão por diversas pesquisas citadas neste estudo. |

| Dimensão analisada | Ingressantes | Não Ingressantes | Análise |
|--|--|---|---|
| EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO AO CURSO | A maioria escolheu o curso por identificação; estão no curso que desejam cursar; acreditam que o curso prepara para o mercado de trabalho; não escolheram o curso por favorecer o prestígio social e ascensão social. a maioria pretende continuar matriculada; metade dos respondentes permanecem no curso por ajuda familiar; a maioria não é bolsista e não participa de programas de assistência estudantil. | A escolha do curso se deu por identificação; A maioria está no curso que desejam; acreditam que o curso prepara para o mercado de trabalho; Maioria concorda que o curso proporciona prestígio social. Pretendem permanecer matriculados; permanecem no curso por ajuda familiar, força de vontade, porque o curso proporciona boa perspectiva profissional e pela ascensão social; não sendo fator principal permanecer por participar de programa acadêmico de bolsas de estudo ou por estarem inseridos em programas de assistência estudantil. De maneira geral, estão satisfeitos com o curso. | Nas expectativas com relação ao curso, verificamos que, entre o grupo de ingressantes, há 29,4% dos respondentes que afirmaram não está no curso desejado, esse percentual ascende um alerta para evasão, tendo em vista que a falta de identificação com o curso foi verificada como segunda principal causa da evasão, em uma pesquisa realizada no âmbito da UFPB. Além disso, estudos revelam que os maiores índices de evasão são encontrados entre alunos de primeiro ao quarto período. Frisamos, ainda, que 23,5% dos ingressantes afirmaram que não pretendem continuar matriculados no curso, o que requer o trabalho árduo da gestão para intervir nesses casos da melhor forma. |
| INTEGRAÇÃO ACADÊMICA E | Expressaram que a maioria dos professores do último semestre cursado são considerados excelentes ou no mínimo bons, que as disciplinas do início do curso, ministradas por professores do DM ou de outros Departamentos, estimulam o aprendizado com exemplos e aplicações. A maioria concordara com a premissa “os professores do DM motivam o aluno a permanecer e concluir o curso”, apesar de muitos terem assinalado que discordam. Concordam que o processo de | Concordam que a maioria dos professores do último semestre cursado são considerados excelentes ou no mínimo bons; consideram, em maioria, que as disciplinas do início do curso, ministradas por professores do DM, estimulam o aprendizado com exemplos e aplicações, bem como as ministradas por professores de outros Departamentos. Os professores do DM motivam o aluno a permanecer e concluir o curso. Sobre o processo de avaliação consideram, em maioria, que contribui para a aprendizagem das disciplinas, | Os alunos ingressantes sinalizam que os professores do DM podem melhorar o incentivo ao aluno a permanecer e concluir o curso, nos levando a refletir sobre a importância da integração acadêmica, abordada nas teorias utilizadas nesta pesquisa. Ambos os grupos evidenciaram ressalvas quanto ao atendimento realizado na coordenação do curso, o que indica o que mencionado setor pode melhorar quanto à integração acadêmica e social com os discentes, bem como com o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos alunos, fatores considerados importantes para permanência discente. |

| Dimensão analisada | Ingressantes | Não Ingressantes | Análise |
|---|--|---|---|
| | <p>avaliação contribui para a aprendizagem das disciplinas, mas não contribui para a permanência do aluno no curso e contribui para o abandono da disciplina.</p> <p>O entrosamento com os demais colegas e professores do curso são considerados motivantes para o aluno permanecer e concluir.</p> <p>55,9% concordam e 44,1% discordam que o atendimento realizado na secretaria da coordenação do curso motiva o aluno a permanecer e concluir.</p> | <p>porém discordam que este processo contribui para a permanência do aluno no curso, e concordam que contribui para o abandono da disciplina.</p> <p>O entrosamento com os demais colegas e professores do curso são considerados bastante motivantes para o aluno permanecer e concluir. O atendimento realizado na secretaria da coordenação do curso motiva o aluno a permanecer e concluir, porém as respostas não foram tão enfáticas quanto às motivações vindas dos colegas e professores.</p> | |
| INFRAESTRUTURA DO CURSO | <p>55,9% dos respondentes concordam e 44,1% discordam que as salas de aula dispõem de conforto. A maioria discorda que os laboratórios são bem equipados e confortáveis. Em maioria, informaram que encontram o que precisam nas bibliotecas da UFPB.</p> | <p>A maior parte considera que as salas de aula são confortáveis, contudo, discordam que os laboratórios são bem equipados; com relação às bibliotecas da UFPB, em maioria predominante, informaram que encontram o que precisam.</p> | <p>Percebemos que os laboratórios, vinculados aos Cursos de Graduação em Matemática, não atendem às expectativas dos alunos e ressaltamos a importância desses espaços de estudos para permanência dos discentes. A falta de uma boa estrutura para estudo é considerada um preditor da evasão. Diante disso, convém uma maior atenção da gestão responsável a fim de viabilizar melhorias nesses laboratórios.</p> |
| PROGRAMAS ACADÊMICO COM BOLSA DE ESTUDOS | <p>11,76% já participaram e o mesmo percentual participa atualmente dos programas em tela. Tais alunos concordaram que sua participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para qualificação profissional. Sinalizam que a participação nestes programas contribuiu ou contribuirá para dar continuidade aos estudos, para produção acadêmica e para formação crítico social; a maioria discorda que o fator desmotivador está atrelado ao valor das bolsas ofertadas, à orientação inadequada, à complexidade no</p> | <p>30,7% informaram ter participado de programas acadêmicos, e 15,3% participam atualmente; os referidos alunos concordam que sua participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para qualificação profissional. Indicam que a participação nestes programas contribuiu ou contribuirá para dar continuidade aos estudos, para produção acadêmica e para formação crítico social; como fator desmotivador para participação em programas acadêmicos, a maioria concorda que está o valor das bolsas ofertadas; e discordam, em maioria, que são fatores</p> | <p>Considerando a baixa renda familiar apresentadas pelos respondentes dessa pesquisa e a importância de programas acadêmicos, com bolsas de estudos, para ajudar os discentes a se manterem nos cursos, conforme apontado pelos estudos e pelos alunos nesta pesquisa, verificamos que o baixo índice de participação dos alunos dos Cursos de Graduação em Matemática é um fato preocupante.</p> <p>Cabe uma reflexão da gestão referente a ações de estímulo à participação discente nos programas em questão, uma vez que os alunos participantes indicaram que tais programas contribuem para dar continuidade aos estudos, para produção acadêmica e para formação crítico social</p> |

| Dimensão analisada | Ingressantes | Não Ingressantes | Análise |
|------------------------------|---|---|--|
| | desenvolvimento da pesquisa ou à carga horária excessiva. | que desmotivam: a orientação inadequada, a complexidade no desenvolvimento da pesquisa ou a carga horária excessiva. | |
| PROGRAMA ASSISTENCIAL | Foram ou estão sendo contemplados cinco alunos por auxílios estudantis. Estes informam absolutamente que os recursos fornecidos pelos programas contribuem para dar continuidade aos estudos. A maioria concorda que os programas são amplamente divulgados e que é fácil e simples candidatar-se a um programa de assistência. Absolutamente reconhece que os recursos fornecidos pelos programas são eficientes. A maioria concorda que o recurso é suficiente. | Foram ou estão sendo contemplados apenas três alunos por programas assistenciais. Para estes, os recursos fornecidos pelos programas contribuem para dar continuidade aos estudos; 50% dos respondentes concordam que os programas de assistência estudantil são amplamente divulgados, mas 50% discordam. Os alunos consideram que os recursos fornecidos pelos programas são eficientes, mas não suficientes. | Verificamos, assim como nos programas acadêmicos, uma baixa participação dos respondentes nos programas de assistência, com apenas 14,7% dos alunos ingressantes e 23% dos não ingressantes. Considerando que esses auxílios têm como público-alvo discentes de baixa renda, percebemos que os alunos dos Cursos de Graduação em Matemática, apesar de se encaixarem nesse perfil, não estão sendo contemplado significativamente. Cabe destacar que parte dos alunos não ingressantes apontaram que os programas em questão não são amplamente divulgados. É pertinente pensar em uma melhor forma de divulgação. |

Fonte: Elaboração própria (2023)

5.4 PROPOSTA DE AÇÕES PREVENTIVAS E ESTRATÉGIAS PARA DIMINUIÇÃO DA EVASÃO E VIABILIZAÇÃO DA PERMANÊNCIA DOS DISCENTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA

A pesquisa realizada, por meio dessa dissertação, nos revelou a diversidade de aspectos que influenciam o processo de evasão e os fatores que viabilizam a permanência discente. A par dessas informações, realizamos uma reflexão com o objetivo de sugerir ações preventivas e estratégias para diminuição da evasão e viabilização da permanência dos alunos dos Cursos de Graduação presenciais em Matemática.

Conforme Fialho (2014), a evasão pode ser um sinal de uso inadequado dos recursos destinados as IES e de falhas na gestão universitária. Diante disso, apresentaremos propostas de ações a serem executadas pela UFPB, pelo CCEN, pelo Departamento de Matemática e pela coordenação dos cursos de graduação presenciais em matemática, a fim de aprimorar a gestão desses setores, no tocante à viabilização da permanência discente.

Nesse sentido, propomos as seguintes ações à gestão central da **UFPB**:

- Ampliação do número de auxílios assistenciais e de bolsas de programas acadêmicos, uma vez que a instituição tem, em seu corpo discente, aproximadamente 44,16% alunos de baixa renda familiar, conforme pesquisa realizada por Jezine et al. (2021).
- Contratação de servidores técnicos-administrativos, nos cargos de Assistente Social e Técnico em Assuntos Educacionais, para atuarem, junto ao CCEN, propiciando uma aproximação desses profissionais com os discentes do centro em questão, viabilizando esclarecimento de dúvidas, conhecimento dos programas acadêmicos e de assistência, dentre outras ações.

Ao **CCEN**, sugerimos as atuações a seguir:

- Criação de uma Coordenação de Apoio aos Discentes, contando com profissionais da área de Serviço Social e Técnico em Assuntos Educacionais, com o objetivo de realizar plantão de esclarecimento de dúvidas quanto aos auxílios estudantis, bolsas acadêmicas e direitos e deveres dos estudantes, com atendimento diurno e noturno, tendo em vista que quatro, dos seis cursos existentes, também funcionam no turno da noite. Do mesmo modo, desenvolver campanhas de divulgação dos programas acadêmicos e de assistência estudantil.

- Solicitar, junto a administração central, a ampliação de vagas dos programas acadêmicos vinculados às Licenciaturas, uma vez que cursos com essa habilitação apresentam altos índices de evasão (CUNHA JÚNIOR, 2021).
- Incentivar o desenvolvimento de projetos acadêmicos, com bolsas, pelos docentes lotados no centro, com o intuito de aumentar a participação dos discentes nesses programas, dado que, segundo os resultados da nossa pesquisa, os programas em tela contribuem para permanência dos alunos nos cursos de graduação.

Para mais, propomos as seguintes ações ao **Departamento de Matemática**:

- Tendo conhecimento do perfil dos discentes, sobretudo, sobre a sua origem escolar, a maioria de escola pública, indicamos a criação de cursos de nivelamento para sanar as dificuldades advindas da formação escolar, um grande gargalo que já é de conhecimento do departamento.
- Verificamos, na literatura, que os cursos de licenciatura apresentam alto índice de evasão, sabendo que dois dos três cursos de graduação em matemática têm essa habilitação e que um deles é noturno, apresentando mais uma característica de evasão, sugerimos a ampliação do Programa de Monitoria no horário noturno, bem como do Programa de Tutoria, especialmente entre 18h e 19h, tendo em vista que a pesquisa também nos revelou que uma parte significativa dos estudantes do turno noturno trabalha. Além disso, propomos a oferta de Monitoria e Tutoria online.
- Sabendo que a maior parte dos discentes dos cursos em tela são pessoas de baixa renda familiar, bem como que os discentes indicaram que a participação em programas acadêmicos contribui para dar continuidade aos estudos, indicamos a adoção de uma política de incentivo aos docentes, no sentido de elaborarem projetos que possam vir a receber bolsas de estudos.
- Considerando que 29,4% dos respondentes afirmaram que não estão no curso desejado, propomos a criação de um Projeto de Extensão, com o objetivo de divulgar informações referentes aos cursos de graduação em matemática, em escolas da grande João Pessoa, assim como material de divulgação on line para acesso amplo, tendo em vista que a falta de identificação com o curso foi verificada como segunda principal causa da evasão, em uma pesquisa realizada no âmbito da UFPB.

- Sabendo, conforme resultados da pesquisa, que os laboratórios vinculados aos cursos de graduação em matemática não atendem as expectativas dos alunos, propomos a criação de, pelo menos, mais um laboratório, preferencialmente, provisionado com equipamentos de informática, já que, atualmente, os cursos não contam com esse tipo de laboratório.

Por fim, apresentamos as propostas a seguir à **Coordenação dos Cursos de Graduação Presenciais em Matemática**:

- Considerando a relevância da integração acadêmica e social, observada nesses estudos, propomos a realização de uma semana de recepção aos novos alunos, com apresentação de professores do semestre, distribuição de material online informativo, realização de palestras abordando informações sobre o curso, o departamento e a instituição; sobre os programas de assistência estudantil, preferencialmente ministrada por um(a) servidor(a) da PRAPE; sobre os programas acadêmicos; sobre os programas de pós-graduação e sobre a vida acadêmica.
- Sugerimos a realização de cursos de atendimento ao público, pelos servidores da coordenação, uma vez que os sujeitos da pesquisa relataram ressalvas quanto ao atendimento realizado em tal setor.
- Haja vista a baixa renda dos sujeitos da pesquisa, sendo essa um preditor da evasão, propomos, assim, ampla divulgação, por parte da coordenação, dos programas acadêmicos e de assistência estudantil, entre os alunos dos cursos.
- Indicamos, à coordenação dos cursos, a aplicação do questionário utilizado nesta pesquisa, com adaptações que se façam necessárias, junto aos alunos ingressantes de cada semestre, a fim de conhecer o corpo discente ingressante e planejar ações de enfrentamento à evasão desses alunos.
- Destacando a importância da integração acadêmica para permanência discente, indicamos o aprofundamento do conhecimento do corpo docente do DM no que concerne à realidade vivenciada pelos discentes, por meio de reuniões semestrais com a coordenação do curso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa que apresentamos no decorrer deste trabalho, que tem por objetivo compreender como se caracteriza a permanência e a evasão dos discentes dos cursos de graduação presenciais em matemática do CCEN, por meio de um estudo de caso, analisando características dos discentes, internas e externas à instituição, além do contexto socioeconômico e político que circunda a evasão e a permanência no ensino superior, chegamos a algumas constatações. Passaremos a delinear nossas verificações, a partir de cada objetivo específico proposto nesse estudo.

Para alcançarmos nosso primeiro objetivo específico, discutimos o contexto histórico, político e socioeconômico de implementação e materialização das políticas de expansão e permanência, no Brasil, no período de 1990 a 2021, no capítulo III dessa pesquisa. Nossa análise nos evidenciou que a globalização e o neoliberalismo ditam tendências a serem seguidas pela sociedade global em todos os seus aspectos, visando a acumulação do capital.

Conforme visto no capítulo em tela, o cenário político dos anos de 1990 foi favorável à inserção do Brasil no modelo neoliberal, sobretudo, o governo de FHC (1995-1998/1999-2002). Nesse contexto, as políticas educacionais que foram formuladas tiveram, como referência, os ideais do neoliberalismo e da globalização, os quais fortalecem e expandem o setor privado em detrimento do público. A LDB, principal política implementada, nos anos em questão, teve como base o princípio da privatização, a diminuição do papel do Estado e a formação de profissionais capacitados, para o mercado de trabalho. Dados mostraram uma diferença acentuada entre o ensino privado e público no país, no período de 1995 a 2002: enquanto as IES privadas cresceram 110,8%, as IES públicas diminuíram 7,1% (CUNHA JÚNIOR, 2021).

A partir do governo Lula (2003-2006/2007-2010), o Brasil, seguindo o capitalismo global, passou a adotar o novo desenvolvimentismo que, apesar de implementar políticas econômicas de cunho neoliberal, articula essas medidas com políticas sociais redistributivas, de caráter compensatório. Neste cenário, as políticas para o ensino superior foram implementadas, atendendo o interesse do capital e da classe trabalhadora, haja vista que democratizaram a educação superior, viabilizando o acesso da parcela da população, historicamente excluída deste nível de ensino, por meio da expansão da rede federal, ao mesmo tempo em que expandiram o setor privado (SOUSA, 2019).

Com relação ao ensino superior público, nosso foco desta pesquisa, podemos destacar que os principais programas direcionados a este nível de ensino foram o Programa Expandir, com duração de 2003 a 2007, tendo como meta interiorizar as IFES; o Programa REUNI, com duração de 2007 a 2012, que tinha como objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior; o PNAES, que visa aumentar as condições de permanência discente nas IFES; e a Lei de Cotas, que garantiu a reserva de, no mínimo, 50% das vagas das IFES para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, também reserva vagas para estudantes com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, para os que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência.

Todas essas políticas direcionadas ao ensino superior público viabilizaram o ingresso de grupos historicamente excluídos da educação superior. Os números revelam a ampliação do acesso, de 144.445, em 2006, para 283.445, em 2012. No entanto, tal expansão não foi acompanhada pela permanência dos discentes nas graduações das IFES, uma vez que a taxa de evasão anual, no Brasil, passou de 9,3%, em 2006, para 17,4%, em 2012, nos cursos presenciais, o que nos mostra que é urgente e necessária a implementação de políticas públicas, direcionadas à permanência de alunos.

Com o fim dos governos petistas, nenhuma outra ação com tais proporções foi direcionada ao ensino superior público. O que se viu, nos últimos anos, especialmente, a partir de 2016, com a instituição da Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita por 20 anos a ampliação dos investimentos sociais, foi um desmonte das IES.

Nosso segundo objetivo específico foi atendido por meio da análise das produções acadêmicas, conceitos e métodos referentes aos fenômenos da evasão e permanência no ensino superior, realizada no IV capítulo desse estudo. O referencial teórico nos revelou que a evasão é um fenômeno multifacetado, que afeta os alunos, a instituição, o sistema educacional e a sociedade de modo geral.

Verificamos que a complexidade da evasão também pode ser observada em questões conceituais, já que não há um consenso referente ao conceito do termo. Para fins deste trabalho, utilizamos, como definição de evasão, o conceito apresentado por Costa; Costa; Moura Jr. (2017, p. 17): “o desligamento do aluno do curso antes que este aluno conclua sua formação. Ou, de outra forma, quando um aluno devidamente matriculado se desliga do curso, se não for por diplomação, será necessariamente por evasão”.

O referencial teórico abordado no capítulo IV desta pesquisa nos propiciou conhecer diversos fatores relacionados à evasão e à permanência no ensino superior, dentre eles,

destacamos: cursos de baixo prestígio social tendem a apresentar maiores índices de evasão; a evasão ocorre em maior proporção no início do curso; os cursos noturnos apresentam maiores taxas de evasão que os diurnos; pessoas do sexo biológico feminino são mais propensas à conclusão do curso; a idade e a existência de titulação anterior são preditores da evasão; relação trabalho/estudo é uma forte causadora da evasão; metodologias de ensino do professor universitário e infraestrutura para estudos influenciam o processo de evasão; a origem escolar do aluno (em escola pública) é precursora do processo de evasão; os cursos de licenciatura tendem a apresentar maiores índices de evasão; a vulnerabilidade socioeconômica é determinante para evasão; a dificuldade de acompanhar o curso, em função do ensino básico ter sido deficitário influencia o processo de evasão; a falta de identificação com o curso é precursora da evasão; a integração acadêmica é relevante para permanência dos alunos; o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos estudantes é importante para permanência; os programas acadêmicos e de assistência estudantil viabilizam a permanência discente.

No que concerne aos modelos teóricos relativos à evasão e à permanência, no ensino superior, observamos que os principais foram produzidos no âmbito internacional, tendo Vicent Tinto como pesquisador mais conceituado nessa temática. O modelo da integração Acadêmica e Social de Tinto engloba características pré-ingresso; metas e compromissos durante a realização do curso; experiências institucionais (infraestrutura oferecida pela instituição); integração acadêmica e social; qualidade do esforço estudantil; e os resultados educacionais. No âmbito nacional, destacamos o modelo desenvolvido por Nakamura, Castelo Branco e Jezine (2016). O instrumento de pesquisa dos autores está dividido em seis dimensões, são elas: convicção prévia; permanência; infraestrutura; programas acadêmicos; programas de assistência e, por fim, conclusão do curso.

Visando atender ao nosso terceiro objetivo específico, realizamos uma pesquisa documental, com o intuito de desvelar o que os dados revelam sobre a evasão e a permanência, no CCEN, exibida no item 5.2 do capítulo V deste trabalho. A análise dos índices de evasão mostrou que todos os cursos do CCEN apresentam mais de 50% de taxa acumulada de evasão, no período de 2013 a 2019, sendo o Curso de Física o que apresentou maior índice, seguido do Curso de Matemática, foco dessa pesquisa. Taís índices são preocupantes, uma vez que os cursos do CCEN apresentam várias características precursoras de evasão, a saber: cursos de baixo prestígio social; cinco dos seis têm habilitação em Licenciaturas; quatro funcionam no turno da noite; tendo como referência o estudo de caso realizado e outros estudos apresentados nessa pesquisa, efetuados no âmbito da UFPB,

podemos inferir que o corpo discente é formado, em maior proporção, por pessoas de baixa renda familiar, ou seja, as altas taxas do CCEN corroboram o que a literatura apresenta como precursores da evasão.

Conforme dito anteriormente, o alto índice de evasão nos cursos de graduação presenciais do CCEN/UEPB pode contribuir para o agravamento do problema de escassez de professores no país, sobretudo, na Paraíba, causando prejuízos, para educação de modo geral (ensino fundamental, médio e superior), para instituição e para sociedade.

Para alcançarmos nosso quarto objetivo específico, efetuamos um estudo de caso, com o intuito de avaliar as nuances que circundam a evasão e a permanência dos cursos de graduação presenciais em matemática/CCEN, apresentado no item 5.3 do capítulo V desta pesquisa. Os resultados do estudo evidenciaram que os cursos em tela apresentam vários preditores da evasão, fatores externos e internos à instituição, corroborando os achados no referencial teórico pesquisado.

Dentre os resultados da pesquisa, podemos salientar que a maioria dos alunos são provenientes do ensino público; o grupo de ingressantes tem, em sua maioria, pessoas do sexo biológico feminino, já os não ingressantes têm, em sua maioria, pessoas do sexo biológico masculino; apresentam baixa renda familiar; 29,4% dos ingressantes afirmaram não está no curso desejado; 23,5% dos ingressantes afirmaram que não pretendem continuar matriculados no curso; os alunos ingressantes sinalizam que os professores do DM podem melhorar o incentivo ao aluno a permanecer e concluir, bem como que o atendimento realizado na coordenação do curso pode ser aprimorado (integração acadêmica); indicaram que os laboratórios vinculados aos cursos de graduação em matemática não atendem às expectativas; apresentam um baixo percentual de participação em programas acadêmicos com bolsa; concordam que a participação nestes programas contribuiu ou contribuirá para dar continuidade aos estudos, para produção acadêmica e para formação crítico social; apresentam um baixo índice de participação em programas de assistência e indicam que os recursos fornecidos pelos programas contribuem para dar continuidade aos estudos.

Cabe destacar que a taxa acumulada de evasão dos Cursos de Graduação em Matemática, no período de 2013 a 2019, foi a segunda maior do CCEN, 72%, perdendo apenas para os Cursos de Física, que apresentaram 73% de evasão acumulada, no período em questão. Considerando que o ensino de matemática é obrigatório em todas as escolas públicas e privadas do país, tal índice é bastante preocupante e requer ações da gestão, para modificar o quadro atual desses cursos.

Nosso quinto e último objetivo específico foi materializado por meio da apresentação de propostas de ações preventivas e estratégias que minimizem a evasão e viabilizem a permanência nos Cursos de Graduação presenciais em Matemática do CCEN. Sugerimos a ampliação dos programas acadêmicos e de assistência estudantil; a contratação de Assistente Social e Técnico em Assuntos Educacionais, para atuarem junto ao CCEN; a criação de uma coordenação de apoio ao discente; a criação de turmas de nivelamento; a criação de projeto de extensão; a realização de semana de recepção aos feras; aplicação de questionário junto aos alunos feras; e a capacitação dos servidores da coordenação quanto ao atendimento ao público.

A concretização das ações requer um trabalho conjunto da Coordenação dos Cursos de Graduação em Matemática presenciais, do Departamento de Matemática, do CCEN e da UFPB.

Com relação as hipóteses levantadas, na análise de conteúdo dessa pesquisa, foram confirmadas, tendo em vistas que os índices apresentados, ao longo do estudo, evidenciaram que o REUNI e o PNAES não obtiveram o sucesso almejado, no tocante à diminuição da taxa de evasão e à garantia de um alto índice de permanência dos ingressantes no ensino superior, após suas implementações, bem como que as características dos discentes, as convicções prévias com relação ao curso, a integração acadêmica e social e as experiências institucionais são determinantes, para evasão e permanência nos Cursos de Graduação presenciais do CCEN, conforme verificado por meio do estudo de caso.

Nossa pesquisa evidenciou a importância da realização de novos estudos sobre a evasão e permanência, no âmbito do CCEN, avaliando as nuances que envolvem esses fenômenos no centro em tela de forma mais aprofundada. Também cabe aqui sugerirmos a realização de um estudo junto ao Curso de Física, tendo em vista que este apresentou a maior taxa de evasão acumulada, no período estudado, dentre outras pesquisas.

Cabe destacar, ainda, que as condições dessa pesquisa nos demandaram o desenvolvimento de uma fórmula, para avaliar a **Taxa de Evasão Acumulada** dos Cursos de Graduação presenciais do CCEN, no período de 2013 a 2019. A fórmula foi desenvolvida, em parceria com um pesquisador do Departamento de Matemática do CCEN, e ficará registrada como fruto desse trabalho, podendo e devendo ser estendida para análises em nível Institucional, de Centros e de Cursos, não apenas na UFPB, como nas IES interessadas. O cálculo nos permite o número de matrículas ideal, em um dado período de tempo, a taxa de acumulada de matrículas no intervalo determinado e, a par desses números, a taxa acumulada de evasão, no período estipulado. Essa análise é importante para verificarmos como a evasão

vai crescendo ao longo dos anos em um dado curso, diferentemente do cálculo que nos viabiliza conhecer as taxas ano a ano.

A pesquisa nos leva a refletir como nós, servidores e servidoras, docentes e técnicos-administrativo, vinculados aos Cursos de Graduação presenciais em Matemática e à UFPB, podemos contribuir para permanência discente, tendo em vista que essa é uma demanda recorrente dos nossos cursos.

REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amélia Chaves Texeira. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP – Ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004**. 294 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5132128. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento da educação superior no Brasil: gastos com as Ifes – de Fernando Collor a Luiz Inácio Lula da Silva. *In*: BITTAR, Mariluce. OLIVEIRA, João Ferreira de. MOROSINI, Marília (Org.). **Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 257-282.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)?. **Revista Brasileira de Educação**. Goiânia, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vwyZL8rxmfNwTB7pf9s9L8z/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 de jan. de 2022.

ARAGÃO, Gabrielly Belmont de Brito Lima. **RETENÇÃO DE ESTUDANTES CONTEMPLADOS COM A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)**. 194 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22538?locale=pt_BR. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

ARAÚJO, Sandy Andreza de Lavor. ANDRIOLA, Wagner Bandeira. CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo. CORRÊA, Denise Maria Moreira Chagas. Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 03, p. 722-743, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3798>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977. 231 p.

BATISTA, Nilcione Maciel Lacerda. **TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR DOS JOVENS ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR**. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8485?locale=pt_BR. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

BRASIL. Lei nº 3.835 Em 13 de dezembro de 1960. Federaliza a Universidade da Paraíba e dá outras providências. **Casa Civil**: Brasília. 1960. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3835.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.835%

2C%20DE%2013%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201960.&text=Federaliza%20a%20Uni
versidade%20da%20Para%C3%ADba%20e%20d%C3%A1%20outras%20previd%C3%AAn
cias. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

BRASIL. Decreto n.º 80.682 de 09 de novembro de 1977. Concede reconhecimento aos cursos de Física, Química e Matemática da Universidade Federal da Paraíba, com sede na cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba. **Presidência da República:** Brasília, 1977.

BRASIL. Decreto n.º 81.682 de 18 de maio de 1978. Autoriza a conversão dos cursos de Física, Química e Matemática, em curso de Ciências da Universidade Federal da Paraíba, com sede na cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba. **Presidência da República:** Brasília, 1978.

BRASIL. Decreto Lei n.º 81.662 de 18 de maio de 1978. Autoriza a convenção dos cursos de Física, Química e Matemática em Curso de Ciências da Universidade Federal da Paraíba, com sede na cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba. **Presidência da República:** Brasília, 1978.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado. 1995. 86p.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Casa Civil:** Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Casa Civil:** Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

BRASIL. Medida Provisória n.º 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. **Casa Civil:** Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%2013%2C%20DE%2010%20DE%20SETEMBRO%20DE%202004.&text=Institui%20o%20Pr ograma%20Universidade%20para,superior%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

BRASIL. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n.º 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Casa Civil:** Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

BRASIL. Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Casa Civil:** Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Presidência da República:** Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

BRASIL. Decreto Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Presidência da República:** Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Casa Civil:** Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Casa Civil:** Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

BRASIL. Portaria nº 389, de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Gabinete do Ministro:** Brasília, 2013. Disponível em: http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Casa Civil:** Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Mesa da Câmara dos Deputados; Mesa do Senado Federal:** Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

BASTIANI, Sherlon Cristina de. ARBAGE, Lucas Andres. AS POLÍTICAS PARA EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CENÁRIO BRASILEIRO. **REVISTA PEDAGÓGICA**, v. 20, n. 44, mai.-ago, 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3673>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

CAPES. **Documento de Área - Área de Avaliação: Matemática/Probabilidade e Estatística.** 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/ciencias-exatas-e-da-terra/matematica-probabilidade-e-estatistica-memoria-da-area>. Acesso 03 ago. 2020.

CAPES. **Documento de Área - Área de Avaliação: Matemática/Probabilidade e Estatística.** 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes->

e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/ciencias-exatas-e-da-terra/matematica-probabilidade-e-estatistica-memoria-da-area. Acesso 03 ago. 2020.

CARVALHO, Evelin Sarmiento de. **PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA – CAMPUS CABEDELO**. 152 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18165?locale=pt_BR. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso; JEZINE, Edineide; NAKAMURA, Paulo Hideo. A UFPB nos anos da expansão (2008 a 2012): quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos? In: Anais do XXI Seminário da Rede Universitatis/BR: Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão. São Carlos: UFSCAR, 2013, p. 1-18. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12186265-A-ufpb-nos-anos-da-expansao-2008-a-2012-quantos-e-quem-somos-e-o-que-mudou-no-perfil-dos-nossos-alunos.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso. Ensino Superior público e privado na Paraíba nos últimos 15 anos: reflexões sobre acesso, permanência e conclusão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 01, p. 52-72, mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/Lwm4JTFJMgZsgFQX4brP58v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso. NAKAMURA, Paulo Hideo. JEZINE, Edineide. Permanência na educação superior no Brasil: Construção de uma escala de medida. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)**, Valência (Espanha), v. 10, n. 2, p. 209-224, 2017. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10060>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

CARRERA, Fabio Rodrigues. **EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROPOSTA DE PREDITORES PARA ANÁLISE DE EVASÃO**. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/dissertacoes/2021/fabio-rodrigues-carrera.pdf>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

CASTRO, Luciana Paula Vieira de. **EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE – CAMPUS CASCAVEL**. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2013. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3629>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

CHAGAS, Eduardo F. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Revista Síntese**, Belo Horizonte, v. 38, n. 120, p. 55-70, 2011. Disponível em:

<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1036>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. *In*: BITTAR, Mariluce. OLIVEIRA, João Ferreira de. MOROSINI, Marília (Org.). **Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 329-348.

COIMBRA, Camila Lima. SILVA, Leonardo Barbosa e. COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186951>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

COSTA FILHO, Evandro Soares. **Expansão e Democratização da Educação Superior: uma avaliação dos impactos do REUNI no curso de Serviço Social da UFPB**. 141 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9868?locale=pt_BR. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

COSTA, Francisco José da. COSTA. Paulo Roberto Santos. MOURA JR, Pedro Jácome de. **Diplomação, evasão e retenção: modelo longitudinal de análise para o ensino superior**. João Pessoa: Editora UFPB, 2017. 53 p.

COSTA, Camila Furlan da. SILVA, Sueli Maria Goulart. Novo neoliberalismo acadêmico e o ensino superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Administração (READ)**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 6-35, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/jdrK4vfr7cwLvN3DXBRR8b/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

CRUZ, Priscila. MONTEIRO, Luciano. (Organizadores). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Editora Moderna, 2020. 184 p.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abril. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kLKQrxCM8hVbjsQ5vs4SY9n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CUNHA JÚNIOR, Mauro. **Evasão e Permanência de Estudantes em Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008-2012)**. 157p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10740760. Acesso em: 03 de jan. de 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira.** Brasília: Inep, 2016. 48 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064/PLANO+NACIONAL+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O+-+Po%C3%ADtica+de+Estado+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+brasileira/2cbb3d59-497d-45a8-a5af-d3bbe814336e?version=1.5> Acesso em: 03 de mar. de 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

FAGUNDES, Caterine. LUCE, Maria Beatriz. SILVEIRA, Paloma Dias. A qualidade da mobilidade de estudantes de graduação no “Ciências sem Fronteiras”. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.105, p. 904-927, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JyRQcQffdl6Kz5XGdN6gkbS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

FASSINA, Alexandre Luis. **CONCILIAÇÃO ENTRE ESTUDO E TRABALHO E SUA INFLUÊNCIA NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UFFS.** 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira do Sul. Chapecó, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2423>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

FIALHO, Marillia Gabriella Duarte. **A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba.** 106 p. Dissertação (Mestrado em Gestão nas Organizações Aprendentes) - Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes. Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5920?locale=pt_BR. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

FIALHO, Marillia Gabriella Duarte. PRESTES, Emília Maria da Trindade. Evasão escolar no curso de Pedagogia da UFPB: na compreensão dos gestores educacionais. **MPGOA**, João Pessoa, v.3, n.1, p. 42-63, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/mpgoa/article/view/19005>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Et al. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000. 175 p.

GEORGEN, Pedro. Educação Superior na Perspectiva do Sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/g4HrdPfYw6s6r6mKTRYYNtw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 de jan. de 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GOMES, Kelly Amorim. **Indicadores de permanência na educação superior: o caso da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE). Canoas, RS. 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3254486. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

HENGLES, Aaron Concha Vásques. **Fatores subjetivos e intersubjetivos da permanência de estudantes em cursos de engenharia da UERGS**. 269 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidade da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2020. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/%3Ca%20href=%22https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9715703%22/%3E. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

HOED, Raphael Magalhães. **Análise da evasão em cursos superiores: o caso da evasão em cursos superiores da área de Computação**. 188 p. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Computação Aplicada do Instituto de Ciências Exatas da Universidade de Brasília. Brasília. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4885451. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

HOURI, Mônica de Souza. **Evasão e permanência na educação superior – uma perspectiva discursiva**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3643017. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

INEP. **Sinopses Estatística da Educação Superior 2006 [Online]**. Brasília, INEP, 2007. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 dez. 2020.

INEP. **Sinopses Estatística da Educação Superior 2007 [Online]**. Brasília, INEP, 2008. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 dez. 2020.

INEP. **Sinopses Estatística da Educação Superior 2008 [Online]**. Brasília, INEP, 2009. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 dez. 2020.

INEP. **Sinopses Estatística da Educação Superior 2009 [Online]**. Brasília, INEP, 2010. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 dez. 2020.

INEP. **Sinopses Estatística da Educação Superior 2010 [Online]**. Brasília, INEP, 2011. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 dez. 2020.

INEP. **Sinopses Estatística da Educação Superior 2011 [Online]**. Brasília, INEP, 2012. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 dez. 2020.

INEP. **Sinopses Estatística da Educação Superior 2012 [Online]**. Brasília, INEP, 2013. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 dez. 2020.

INEP. **Sinopses Estatística da Educação Superior 2013 [Online]**. Brasília, INEP, 2014. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 dez. 2020.

INEP. **Sinopses Estatística da Educação Superior 2014 [Online]**. Brasília, INEP, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 dez. 2020.

INEP. **Sinopses Estatística da Educação Superior 2015 [Online]**. Brasília, INEP, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 dez. 2020.

INEP. **Sinopses Estatística da Educação Superior 2016 [Online]**. Brasília, INEP, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 dez. 2020.

INEP. **Sinopses Estatística da Educação Superior 2017 [Online]**. Brasília, INEP, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 dez. 2020.

INEP. **Sinopses Estatística da Educação Superior 2018 [Online]**. Brasília, INEP, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 dez. 2020.

INEP. **Sinopses Estatística da Educação Superior 2019 [Online]**. Brasília, INEP, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 dez. 2020.

JEZINE, Edineide. CHAVES, Vera Lúcia Jacob. CABRITO, Belmiro Gil. O acesso ao ensino superior no contexto da globalização. Os casos do Brasil e de Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa (Portugal), v. 18, n. 18, p. 57-79. 2011. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2563>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

JEZINE, Edineide; FARIAS, Maria da Salete Barboza de; FELINTO, Jislayne Fidelis. Expansão na educação superior e a interface permanência e programas acadêmicos de pesquisa na UFPB. **Revista COCAR**, Belém, v.12. n.24, p. 290-315, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1929>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

JEZINE, Edineide. PRESTES, Emília Maria. PALMEIRA, Robson. DINIZ, Adriana. PERMANECER OU EVADIR-SE? PERFIL E EXPECTATIVAS DE ALUNOS DE CURSOS SUPERIORES DA UFPB. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, número Especial, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/article/download>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

KASSUDA, Sérgio Rykio. **UM ESTUDO SOBRE A EVASÃO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA: DISCURSOS DE EX-ALUNOS E PROFESSORES**. 307 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152951>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

MACEBO, Geórgia Dantas. **A EFICÁCIA DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) PARA PERMANÊNCIA DOS INGRESSANTES DO SISTEMA DE COTAS NA UFPB**. 113 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23389?locale=pt_BR. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

MATIAS, Wagner Barbosa. A necropolítica esportiva do governo Bolsonaro (2019-2020). **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/80435>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

MARTINS, Mateus Augusto Almeida. TERRA, Jaqueline Carvalho Flora. FRANÇA, Marileide Gonçalves. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O PROGRAMA DE BOLSA PERMANÊNCIA NA LITERATURA ESPECIALIZADA. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.6, n.1, jan.- abr. 2020, p.7-18. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339435892_Políticas_de_acoes_afirmativas_no_ensino_superior_brasileiro_e_o_programa_de_bolsa_permanencia_na_literatura_especializada. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira. CRUZ NETO, Otávio. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 80 p.

MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Portaria nº 1.409, de 23 de setembro de 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **DIPLOMAÇÃO, RETENÇÃO E EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS**. Secretaria de Educação Superior. 1997. Disponível em: https://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/102/diplomacao.pdf. Acesso em: 18 dez. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Gabinete do Ministro**: Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília. [2015?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 02 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Conselho Nacional de Educação**: Brasília. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

MISTÉRIO DE ESTADO DA SAÚDE (MS). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Conselho Nacional de Saúde**: Brasília, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

MISTÉRIO DE ESTADO DA SAÚDE (MS). Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Conselho Nacional de Saúde**: Brasília, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

MINTO, Lalo Watanabe. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90**. 328p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2005. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_f4852437b57d494588f84a4747acd936. Acesso em: 03 de jan. de 2022.

MIRANDA, Paula Roberta. Expansão da Educação Superior no Brasil: As Articulações com o Público e o Privado. In: XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. **Anais [...]**, Maringá-PR: Universidade Estadual de Maringá, 2016.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nJsBQQzKtvQyZzrbBVnySwj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 de jan. de 2022.

MOTA JUNIOR, William Pessoa. O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 213-233, mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VnyWgtPv5LGSW9zNvPFgHQs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 de jan. de 2022.

NARDOTO, Caroline Araujo Costa. **PERMANÊNCIA EM CURSOS DE LICENCIATURAS DO IFES: PROBLEMATIZAÇÕES E POSSIBILIDADES**. 166 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021.

Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/854>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

NASCIMENTO, Emily da Silva. **A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: PROPOSIÇÃO DE UM PLANO PARA O APOIO PEDAGÓGICO**. 119 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19811?locale=pt_BR. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

NIEROTKA, Rosileia Lucia. TREVISOL, Joviles Vitório. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/TJkmTvBNS5tr3TPXQtvbRMs/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

PARAÍBA. Lei Estadual nº 1.366, de 02 de dezembro de 1955. Cria a Universidade da Paraíba e dá outras providências. **Governo da Paraíba**: João Pessoa, 1955. Disponível em: <https://www.ufpb.br/prg/cra/atos-de-autorizacao/lei-autorizacao-enfermagem.pdf>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

PARAÍBA. Decreto nº 73.701, de 28 de fevereiro de 1974. Aprova o plano de reestruturação da Universidade Federal da Paraíba. **Governo da Paraíba**: João Pessoa. 1974. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73701-28-fevereiro-1974-422047-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

PAULA, Gustavo Bruno de. **DESIGUALDADES SOCIAIS E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE EM DIFERENTES NÍVEIS DO SETOR FEDERAL BRASILEIRO**. 208 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39508>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

PEIXOTO, Lauro Leoncio Wagner. O Método de Estudo de Caso na Metodologia da Pesquisa Científica e o Método de Caso no Processo Didático de Ensino Aprendizagem: uma análise comparativa entre suas características, suas vantagens e desvantagens. In: XVI SEGeT. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. **Anais [...]**, Penedo-RJ: Faculdades Dom Bosco, 2019. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos19/20528167.pdf>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O TRANCAMENTO DE MATRÍCULA NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DO UNIVERSITÁRIO: CONDIÇÕES DE SAÍDA E DE RETORNO À ISNTITUIÇÃO**. 175 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=456838>. Acesso em: 18 dez. 2020.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; SOUSA JUNIOR, Luiz de. Expansão e financiamento da educação superior no contexto de crise econômica e de ajuste fiscal. **Revista Educação em**

Questão. Natal, v. 55, n. 46, p. 161-187, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13296/9007>. Acesso em: 10 fev. 2022. 10 fev. 2022.

RISTOFF, Dilvo. DEMOCRATIZAÇÃO DO CAMPUS. IMPACTO DOS PROGRAMAS DE INCLUSÃO SOBRE O PERFIL DA GRADUAÇÃO. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 9, jan.-jun. 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

SACCARO, Alice. FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. JACINTO. Paulo de Andrade. Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. **Revista Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 337-373, abr-jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/9YxHxWkk6Dzy35CpgmxXbPt/?lang=pt>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

SAMPAIO, Breno. SAMPAIO, Yony. MELLO, Euler P.G. MELO, Andrea S. DESEMPENHO NO VESTIBULAR, BACKGROUND FAMILIAR E EVASÃO: EVIDÊNCIAS DA UFPE. **Economia Aplicada**, Recife, v. 15, n.2, p. 287-309. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eoa/a/QDTHXdRkZmdRhwhybZ4TZmg/?lang=pt>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **“Políticas Educacionais Brasileiras”**. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (1h 53min 20 s). Publicado pelo canal TV UFBA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uhomL5IUoFk&list=WL&index=32&t=2815s>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SCHENATZ, Biancca Nardelli. **SMART CAMPUS E ANALYTICS PARA REDUÇÃO DA EVASÃO E PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: um estudo de caso múltiplo**. 257 p. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/27470>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

SCHMITT, Rafael Eduardo. **A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE ANALISADA SOB A PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA: INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIAS, VARIÁVEIS E PERCEPÇÕES ESTUDANTIS**. 204 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6690>. Acesso em: 18 dez. 2020.

ShanghaiRanking's Global Ranking of Academic. 2019. Disponível em: <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2019>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

ShanghaiRanking's Global Ranking of Academic. 2020. Disponível em: <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2020>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

SILVA, Ivan Henrique de Mattos e. **Reestruturação, expansão e democratização do Ensino Superior Público Federal (1995-2010): da Reforma do Estado ao Novo Desenvolvimentismo**. 109 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7432>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

SILVA, Gideon Soares da. **RETENÇÃO E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA EXPANSÃO: O CASO DO CURSO DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS DA UFPB**. 124 p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9342?locale=pt_BR. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

SILVA, Wagner Pires da. BARBOSA, Erlene Pereira. O Estado brasileiro sob Bolsonaro: neoliberalismo, neofacismo e fundamentalismo. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 4, n. Único, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/6709>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

SILVA, Fernanda Cristina. **VARIÁVEIS PARA MODELOS PREDITIVOS À EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. 259 p. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/231181>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e. LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **ESCLARECIMENTOS METODOLÓGICOS SOBRE OS CÁLCULOS DE EVASÃO**. Instituto Lobo. 2012. Disponível em: https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_078.pdf. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

SILVEIRA, Fernanda Romanezi da. **A EVASÃO DE ESTUDANTES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO: UMA CONTRIBUIÇÃO AO CONHECIMENTO DAS DIFICULDADES NA IDENTIFICAÇÃO DE SEUS DETERMINANTES**. 209 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/58/silveira_fernandaromanezida_d.pdf. Acesso em: 18 dez. 2020.

SOUZA, Thays Santos. **ESTUDO SOBRE A EVASÃO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG**. 219 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Organizacional) – Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Catalão, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8125>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. **“Democratização” do Ensino Superior em Tempos Neoliberais: Análise do Processo de Expansão e Interiorização da UFMA a partir do**

Reuni. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/14652>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. COIMBRA, Leonardo José Pinho. Future-se: um golpe contra a democratização do ensino superior. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 12. Janeiro de 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/69548>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciência sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Autorização para funcionamento dos cursos de Física e Matemática**. João Pessoa, 1960. Disponível em: <https://mat.ufpb.br/dm/index.php/institucional/historico> Acesso em: 20 de mar. de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Relatório de Atividades de 1967 do Instituto Central de Matemática**. João Pessoa, 1967.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Resolução 15/1972 - CONSUNI**. João Pessoa, 1972.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Resolução 399/1979 - CONSEPE**. João Pessoa, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Processo 23074.014455/86-15 – Proposta de complementação da estrutura curricular para o curso de licenciatura em matemática**. João Pessoa, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Resolução 79/1987 - CONSEPE**. João Pessoa, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Resolução 09/1988 - CONSEPE**. João Pessoa, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Resolução 75/2006 - CONSEPE**. João Pessoa, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Plano de Desenvolvimento Institucional UFPB 2019-2023. João Pessoa, 2018. Disponível em: <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/menu/ploplan/pdi>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Relatório de Dados Gerais sobre os Cursos de Graduação Presenciais em Matemática. João Pessoa, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Relatório de Dados Gerais sobre Centro de Ciências Exatas e da Natureza. João Pessoa, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Resolução 13/2020 - CONSEPE**. João Pessoa, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Quantitativo total dos aposentados e pensionistas x ativos 2021. João Pessoa, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Resolução 14/2021 - CONSEPE**. João Pessoa, 2021.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** [recurso eletrônico]; [tradução: Cristhian Matheus Herrera]. – 5. ed – Porto Alegre: Bookman, 2015, 290 p.

Questionário para avaliação da Evasão e Permanência de Discentes dos Cursos de Graduação Presencial em Matemática/CCEN/UFPB

Questionário direcionado aos discentes ativos nos Cursos de Graduação Presenciais em Matemática/CCEN/UFPB.

***Obrigatório**

Termo de Consentimento

Prezados (as),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada "Evasão e Permanência de Discentes dos Cursos de Graduação Presenciais do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN/UFPB): Um Estudo de Caso dos Cursos de Graduação em Matemática", trabalho de conclusão do curso de Mestrado no Programa de Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV/UFPB).

Pesquisadora Responsável: Joseane de Pontes Barbosa

Contato: joseane.pontes@academico.ufpb.br

Orientadora: Uyguciara Veloso Castelo Branco

Este questionário é uma versão adaptada da Escala para avaliação da permanência discente, instrumento da pesquisa intitulada: "Perfil do estudante e sua permanência" na Instituição do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Superior e Sociedade – GEPESS, elaborada por NAKAMURA; CASTELO BRANCO; JEZINE (2016).

Solicitamos a sua valiosa colaboração no sentido de responder as questões do presente questionário de forma totalmente voluntária. O tempo estimado para resposta é inferior a dez minutos.

A pesquisa obedece às diretrizes do Comitê de Ética. Garantimos a confidencialidade, no que diz respeito à proteção da identidade dos participantes, conforme disposto na RESOLUÇÃO Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016.

Segue o link para download do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE, para sanar qualquer dúvida sobre o processo da pesquisa (<https://drive.google.com/file/d/1M5GAsX2sA20dnptMUx1AkQwdWbt96z-W/view?usp=sharing>).

Agradecemos desde já sua colaboração.

1. Termo de Aceite *

Marque todas que se aplicam.

Li e aceito participar desta pesquisa

INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO

Curso de Bacharelado ou Licenciatura em Matemática/CCEN/UFPB

2. 1. Assinale uma das opções abaixo *

Marcar apenas uma oval.

Sou um discente ativo no curso de graduação em Matemática/CCEN/UFPB

Sou um discente ativo no curso de graduação em Matemática/CCEN/UFPB e pretendo concluir o curso no semestre 2021.2

3. 2. Habilitação/Turno do Curso *

Marcar apenas uma oval.

Bacharelado (Diurno)

Licenciatura (Diurno)

Licenciatura (Noturno)

4. 3. Período de ingresso no curso. *

Marcar apenas uma oval.

2013.1

2013.2

2014.1

2014.2

2015.1

2015.2

2016.1

2017.1

2017.2

2018.1

2018.2

2019.1

2020.1

2021.1

PERFIL

Informações referentes ao perfil socioeducacional dos alunos ativos

5. 4. Idade

6. 5. Sexo

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Outro

7. 6. Qual a sua cor / raça?

Marcar apenas uma oval.

- branco
- preto
- amarelo
- pardo
- indígena

8. 7. Qual o seu estado civil?

Marcar apenas uma oval.

- solteiro(a)
- casado(a)
- viúvo(a)
- separado(a)
- outro

9. 8. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental (1º grau)?

Marcar apenas uma oval.

- somente em escola particular
- somente em escola pública
- parte em escola pública e parte em escola particular, tendo ficado mais tempo em escola pública
- parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado mais tempo em escola particular

10. 9. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio (2º grau)?

Marcar apenas uma oval.

- somente em escola particular
- somente em escola pública
- parte em escola pública e parte em escola particular, tendo ficado mais tempo em escola pública
- parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado mais tempo em escola particular

11. 10. Em que turno você cursou o ensino médio (2º grau)?

Marcar apenas uma oval.

- somente diurno
- somente noturno
- parte diurno e parte noturno, predominando o diurno
- parte diurno e parte noturno, predominando o noturno
- integral (dois turnos)

12. 11. Em que ano você concluiu o ensino médio (2º grau)?

Marcar apenas uma oval.

- 2021
- 2020
- 2019
- 2018
- 2017
- 2016
- 2015
- 2014
- 2013
- 2012
- antes de 2012

13. 12. Tipo de escola em que concluiu o Ensino Médio

Marcar apenas uma oval.

- Pública da PB
- Particular da PB
- Pública de outro Estado
- Particular de outro Estado

14. 13. Como a avalia o seu desempenho escolar antes de ingressar na UFPB?

Marcar apenas uma oval.

- Muito ruim
- Ruim
- Regular
- Bom
- Ótimo

15. 14. Você frequentou cursinho pré-vestibular?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

16. 15. Você teve dificuldade para ingressar na Educação Superior porque

Marcar apenas uma oval.

- estava indeciso na escolha do curso
- não conseguiu classificação no processo seletivo
- não tinha interesse por curso superior
- não conseguiu conciliar trabalho com estudo
- não teve dificuldade

17. 16. Com relação à existência de titulação anterior ao curso de Matemática/CCEN/UFPB, assinale uma das opções a seguir:

Marcar apenas uma oval.

- Sou formado em um curso de graduação em instituição pública
- Sou formado em um curso de graduação em instituição privada
- Iniciei um curso de graduação em instituição pública, mas não conclui
- Iniciei um curso de graduação em instituição privada, mas não conclui
- O curso de Matemática/CCEN/UFPB é meu primeiro curso superior

18. 17. Qual a profissão do seu pai? (Escolha a categoria que mais se aproxima a profissão do seu pai. Se seu pai for aposentado ou falecido, indique a profissão que ele exerceu na maior parte de sua vida)

Marcar apenas uma oval.

- Alto cargo político ou administrativo e assemelhados
- Proprietário de grande empresa e assemelhados
- Profissional Liberal e demais profissões de nível superior
- Diretor ou Gerente, Proprietário de empresa de porte médio e assemelhados
- Supervisor ou inspetor de ocupações não manuais, proprietário de pequena empresa e assemelhados
- Profissões não manuais de rotina, Supervisor de trabalho manual, Profissões manuais especializadas e assemelhados
- Profissões manuais nãoespecializadas
- Ocupações do lar e assemelhadas
- Ocupação desconhecida

19. 18. Qual a profissão de sua mãe? (Escolha a categoria que mais se aproxima a profissão de sua mãe. Se sua mãe for aposentada ou falecida, indique a profissão que ela exerceu na maior parte de sua vida)

Marcar apenas uma oval.

- Alto cargo político ou administrativo e assemelhados
- Proprietário de grande empresa e assemelhados
- Profissional Liberal e demais profissões de nível superior
- Diretor ou Gerente, Proprietário de empresa de porte médio e assemelhados
- Supervisor ou inspetor de ocupações não manuais, proprietário de pequena empresa e assemelhados
- Profissões não manuais de rotina, Supervisor de trabalho manual, Profissões manuais especializadas e assemelhados
- Profissões manuais nãoespecializadas
- Ocupações do lar e assemelhadas
- Ocupação desconhecida

20. 19. Qual o nível de instrução de seu pai?

Marcar apenas uma oval.

- Não frequentou escola
- Ensino Fundamental (antigo 1º grau) incompleto
- Ensino Fundamental (antigo 1º grau) completo
- Ensino Médio (2º grau) ou equivalente incompleto
- Ensino Médio (2º grau) ou equivalente completo
- Curso universitário incompleto
- Curso universitário completo
- Pós-graduação (mestrado e/ou doutorado)

21. 20. Qual o nível de instrução de sua mãe?

Marcar apenas uma oval.

- Não frequentou escola
- Ensino Fundamental (antigo 1º grau) incompleto
- Ensino Fundamental (antigo 1º grau) completo
- Ensino Médio (2º grau) ou equivalente incompleto
- Ensino Médio (2º grau) ou equivalente completo
- Curso universitário incompleto
- Curso universitário completo
- Pós-graduação (mestrado e/ou doutorado)

CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA

Caracterização socioeconômica do perfil dos alunos ativos

22. 21. Qual a renda total mensal da sua família?

Marcar apenas uma oval.

- menos de 1 salário mínimo
- de 1 a 1,9 salários mínimos
- de 2 a 2,9 salários mínimos
- de 3 a 4,9 salários mínimos
- de 5 a 9,9 salários mínimos
- de 10 a 19,9 salários mínimos
- 20 ou mais salários mínimos

23. 22. Você exerce algum tipo de trabalho remunerado?

Marcar apenas uma oval.

- não
- sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais)
- sim, em tempo integral (mais de 30 horas semanais)
- sim, às vezes

24. 23. Em que cidade/estado você reside?

25. 24. Você tem computador em casa?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

26. 25. Qual das seguintes alternativas melhor descreve a atual situação ocupacional de seu pai?

Marcar apenas uma oval.

está trabalhando

está desempregado

é aposentado

vive de rendimentos financeiros (aluguéis, aplicações bancárias, etc.)

outra

27. 26. Qual das seguintes alternativas melhor descreve a atual situação ocupacional de sua mãe?

Marcar apenas uma oval.

está trabalhando

está desempregada

é aposentada

vive de rendimentos financeiros (aluguéis, aplicações bancárias, etc.)

outra

EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO AO CURSO

Leia as afirmativas a seguir e responda conforme o grau de concordância.

28. 27. Eu escolhi o curso porque era mais fácil entrar.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

29. 28. Eu escolhi o curso porque me identifico com o curso.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

30. 29. Eu escolhi o curso porque me prepara para o mercado de trabalho.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

31. 30. Eu escolhi o curso porque me proporciona prestígio social.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

32. 31. Eu estou no curso que sempre desejei cursar.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

33. 32. Eu pretendo continuar matriculado no curso.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

34. 33. Eu continuo no curso porque a família ajuda.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

35. 34. Eu continuo no curso porque participo de um programa acadêmico de bolsas de estudo (participação na qualidade de bolsista).

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

36. 35. Eu continuo no curso porque estou inserido no programa de assistência estudantil.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

37. 36. Eu continuo no curso por força de vontade.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

38. 37. Eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

39. 38. Eu continuo/continuei no curso porque proporcionará minha ascensão social.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

40. 39. De maneira geral, eu estou satisfeito com o curso

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

INTEGRAÇÃO ACADÊMICA E SOCIAL

41. 40. Você considera a maioria dos professores do último semestre cursado

Marcar apenas uma oval.

Excelentes

Bons

Ruins

Péssimos

Leia as afirmativas a seguir e responda conforme o grau de concordância.

42. 41. As disciplinas do início do curso, ministradas por professores do Departamento de Matemática, estimulam o aprendizado com exemplos e aplicações.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

43. 42. As disciplinas do início do curso, ministradas por professores de outros Departamentos, estimulam o aprendizado com exemplos e aplicações.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

44. 43. Os professores do Departamento de Matemática motivam o aluno a permanecer e concluir o curso

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

45. 44. O processo de avaliação (provas, exercícios, etc..) contribui para a aprendizagem das disciplinas

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

46. 45. O processo de avaliação (provas, exercícios, etc..) contribui para a permanência no curso

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

47. 46. O processo de avaliação (provas, exercícios, etc..) contribui para o abandono da disciplina

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

48. 47. O entrosamento com os demais colegas do curso motiva o aluno a permanecer e concluir.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

49. 48. O entrosamento com professores do curso motiva o aluno a permanecer e concluir.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

50. 49. O atendimento realizado na secretaria da coordenação do curso motiva o aluno a permanecer e concluir.

Marcar *apenas uma oval*.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

INFRAESTRUTURA DO CURSO

Leia as afirmativas a seguir e responda conforme o grau de concordância.

51. 50. As salas de aula são confortáveis

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

52. 51. Os laboratórios são bem equipados e confortáveis

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

53. 52. Sempre encontro o que preciso nas bibliotecas da UFPB

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

RESPONDA SOMENTE SE PARTICIPOU OU PARTICIPA DE ALGUM PROGRAMA ACADÊMICO COM BOLSA DE ESTUDOS

54. 53. Qual(is) programa(s) acadêmicos você participou?

Marque todas que se aplicam.

- Programa de Monitoria.
- Programa de Residência Pedagógica.
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).
- Programa de Tutoria de Apoio às Disciplinas Básicas – PROTUT.
- Programa de Licenciatura - PROLICEN.

55. 54. Qual o programa acadêmico que participa atualmente?

Marque todas que se aplicam.

- Programa de Monitoria.
- Programa de Residência Pedagógica.
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).
- Programa de Tutoria de Apoio às Disciplinas Básicas – PROTUT.
- Programa de Licenciatura - PROLICEN.

Leia as afirmativas a seguir e responda conforme o grau de concordância.

56. 55. Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para qualificação profissional

Marcar *apenas uma oval.*

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

57. 56. Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para dar continuidade nos estudos

Marcar *apenas uma oval.*

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

58. 57. Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para produção acadêmica

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

59. 58. Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para formação crítico social

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

60. 59. O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é o valor da bolsa de estudos.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

61. 60. O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a orientação inadequada.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

62. 61. O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a complexidade no desenvolvimento da pesquisa.

Marcar *apenas uma oval*.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

63. 62. O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a carga horária excessiva.

Marcar *apenas uma oval*.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

RESPONDA SOMENTE SE FOI OU ESTÁ CONTEMPLADO EM ALGUM PROGRAMA ASSISTENCIAL OU TENHA SE CANDIDATADO A UM DELES.

64. 63. Assinale o(s) programa(s) em que você foi ou está contemplado

Marque todas que se aplicam.

- Auxílio Apoiador - CIA
- Auxílio Inclusão Digital
- Auxílio Instrumental
- Auxílio Moradia
- Auxílio Transporte
- Bolsa permanência
- Creche
- Restaurante Universitário
- Residência Universitária

Leia as afirmativas a seguir e responda conforme o grau de concordância.

65. 64. Os recursos fornecidos pelos programas contribuem para dar continuidade nos estudos

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

66. 65. Os programas de assistência estudantil são amplamente divulgados.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

67. 66. É fácil e simples candidatar-se a um programa de assistência.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

68. 67. Os recursos fornecidos pelos programas são eficientes.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

69. 68. Os recursos fornecidos pelos programas são suficientes.

Marcar apenas uma oval.

discordo totalmente

1

2

3

4

concordo totalmente

CONSIDERAÇÕES

Muito obrigada pela sua contribuição. Caso deseje fazer algum comentário ou tenha percebido falta de algum item que considera importante, por favor, descreva abaixo.

70.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários